



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية الآداب واللغات قسم الآداب واللغة العربية

تعليمية اللغة العربية في المرحلة  
الابتدائية  
وفق المنهاج الجزائري

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في الآداب واللغة العربية

تخصص : اللسانيات واللغة العربية

إشراف الأستاذ الدكتور: عمار شلواي

إعداد الطالبة : دليلة مصمودي

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
محمد خان	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
عمار شلواي	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
عمار ربيع	أستاذ	جامعة بسكرة	مناقشا
عبد الحميد بوترعة	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا
جودي مرداسي	أستاذ	جامعة باتنة	مناقشا
محمد بن يحي	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية 1441هـ-1442هـ/2020م- 2021 م

## شكرو عرفان

الشكر لله في الأول والآخر شكرا وحمدا يليق بجلال قدرته وعظيم شأنه على ما أنعم علي من الصبر والجلد والقوة ، تجلت رحمته بتيسير كل عسير وتهوين كل صعب وتصغير كل جليل في بحثي فلك الحمد

يا رب.

وبعد الله أتقدم بوافر الشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل مشرفي البرفسور عمار شلواي على حسن معاملته وتواضع نفسه وجميل صبره ، فجزاه الله خير الجزاء ، ومتعته بالصحة والعافية .

كما أتقدم بعظيم الامتنان إلى الدكتورة حلومة بوسعدة من المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر بجامعة تونس لما قدمته من توجيهات سديدة ، غمرتني من فيض علمها ونصحها ما أثار ضباب دربي الطويل الشائك ، فبارك الله في علمها وعملها.

واعترافا بالفضل لأهله وردا للمعروف إلى ذويه فإن الواجب يدفعني إلى أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من سهل علي دروب البحث في وقت كنت فيه لأمس الحاجة إلى العون وعلى رأسهم البرفسور عمر فرحاتي ، الدكتور وقاد مسعود الدكتور العيد حنكة ، الدكتور السعيد قرفي الأستاذ مصطفى دهانة ، الأستاذ خضير فرحات ، والطالبين بلقاسم رزيق وحشيفة الشيماء ، وكل المفتشين والمدراء والمعلمين والأساتذة ، الذين صبروا معي ولأجلي والعاملين في إدارة قسم اللغة العربية والأدب العربي بجامعة حمة لخضر بالوادي وجامعة محمد خيضر بسكرة.



﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ

الْعَزِيزُ الْغَفُورُ﴾ سورة الملك آية 02.

﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ

حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾

سورة النحل آية 97.

# مقدمة



تعد ثنائية اللغة والتعليم أهم دعامتين لبناء أمة من الأمم ، ففي حين تمثل الأولى الهوية و الوجود ، نجد الثانية تمثل القوة والسيطرة والتطور والبقاء . حقيقة أكدها التاريخ وساندتها التجارب الانسانية عبر العصور ، وذلك ما يفسر تسابق الأمم التي آمنت بهذه الحقيقة نحو فرض لغاتها بتخصيص ميزانيات هائلة لتعليمها للناطقين بها ولغير الناطقين ، مما ساهم بشكل مباشر وغير مباشر في ازدهار وتطور حقل تعليمية اللغات ، ليتفرع بذلك لمجالات وتخصصات عديدة ، تظافرت جهودها لتحقيق تملك الفرد والمتعلم للكفايات اللغوية والتواصلية للغة ما على حساب أخرى ، تملك يكفل تداولها ، وانتشارها ، فحياتها ، فسيطرة لأمتها علميا واقتصاديا وسياسيا ..... إلخ ، وهو مبتغى تعليميات اللغات في مناهجها التعليمية الظاهرة والخفية منها .

مبتغى لم يكن لتصل إليه تعليمية اللغات لولا قوتها المستمدة من محورية اللغة والتعليم ، فهذا الفرع اللساني المهتم بمركزي ثقل أي أمة ، شهد كما ذكرنا نقلة نوعية وتسارعا في بحوثه وطموحاته مما جعل أهل الاختصاص يتوهون في امتداداته عبر العلوم الخادمة له ، علوم تحاول وصف واقع لغوي ، تركز من خلاله على مكان الخلل في الضعف الحاصل فيه ، لتشخص الداء وتقيم نسبه ، قصد تقويم تلك المكان ، مستشرفة بذلك عوامل النهوض والجودة باللغة المتداولة أو اللغة الهدف .

واقع لغوي و علمي لم تنأى عنه العربية ، فهي كأي لغة من لغات العالم يحاول أهل الاختصاص من أبنائها الاستفادة من العلوم الوافدة لخدمة تعليمها وتعلمها ، كما هو الحال في الحقل اللساني العربي مع اختصاص تعليمية اللغة العربية ، اختصاص قديم الماهية حديث الرؤى ، و مصطلح علمي فرضه عامل الاقتباس والأخذ عن الآخر بجميع تبعاته تنظيرا وتطبيقا ، تبعات تحسب للعربية من حيث مساهمة مستجدات العلوم وعلى رأسها اللسانية منها ، إثراء وتجديدا وتطويرا لعملية تعليمها وتعلمها بجميع ارتباطاتها ، وتبعات تحسب على العربية نظير التوظيف المتسرع للمصطلح المقتبس في الحقل التعليمي ، إذ من بين ما تولد عنه كثرة المصطلحات المقابلة للمصطلح الأجنبي المقتبس ، مقابلات عربية حاولت الاجتهاد في إعطاء تصورات حول مفاهيمها . مما أنتج فوضى في تحديد هذا المصطلح ، و كما هو متعارف عليه سيصعب تحديد اهتمامات هذا المصطلح الوافد وسجلات اشتغاله جراء ذلك ، والسبب كما ذكرنا تعدد المصطلحات ومفاهيمها وعدم التوصل للعدة المفاهيمية لها ، مما سيترك الباحث فيها في حيرة من أمره ، ومن خلال هذا الواقع العلمي اللغوي تراءت لنا إشكالية تستحق الطرح مفادها "كيف يمكن أن نعطي تصورا لتعليمية اللغة العربية في مناهج اللغة العربية من التعليم الابتدائي الجزائي ؟". إشكالية أم ستتفرع عنها إشكاليات وتساؤلات هن خدم لها ، من أهمها :

1. ماذا يقصد بالتعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة ، وما عدتهما المفاهيمية في ظل الاقتباس ومحاولة التوطين؟ .
  2. ما هو حال المناهج الجزائرية التعليمية ، وماهي أهم البيداغوجيات المعتمدة في تعليمية اللغة العربية في ظل اصلاحاتها المتكررة .
  3. ما هي أهم أسس بناء ومكونات مناهج اللغة العربية، التي تعتمد عليها التعليمية كمادة نظيرية في تعليمية أنشطة اللغة العربية؟، وما واقع حضورها في المنهاج الجزائري من منظار أهل الميدان التعليمي؟ .
  4. كيف يمكن تباحث مصطلح المثلث التعليمي، من خلال دراسة زواياه وتفاعلاتها في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية نظيرا وتجسيدا ؟ .
  5. كيف يمكن تناول تعليمية أنشطة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من خلال تحليل الوثائق التربوية وآراء أهل الميدان التعليمي؟ .
  6. ماهي أهم الاستراتيجيات التي يمكن رصدها لبناء مناهج فاعلة في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بوجه خاص والتعليم بجميع أطواره بشكل عام .
- تساؤلات أساسية وفرعية تعطي تصورا واضحا لأهمية الموضوع المطروح نوجزها في : أن البحث جاء كمحاولة واجتهاد في إعطاء تصور نظري وتطبيقي لمصطلح مقتبس ضبابي لازال يبحث عن مسارات جادة تكفل له التوطين والانتماء في الحقل المعرفي والتعليمي العربي .
- أهمية كسبت قوتها من أسباب اختيار الباحث لهذا النوع من المواضيع تمثلت في ثلاثية : حب العربية، حب البحث في ميدان التعليم ، حب المحاولة و الاجتهاد في طرح الجديد والإفادة به .
- أسباب سترسم لنا أهدافا عديدة سيتجند البحث لتجسيدها في بعديه النظري والتطبيقي لعل أهمها :
- ✓ محاولة الاجتهاد في صوغ تعريف لمصطلح تعليمية اللغة العربية ، وضبط عدتها المفاهيمية .
  - ✓ محاولة إعطاء تصور لمجالات اشتغال تعليمية اللغة العربية في أبعادها الوصفية والتحليلية والميدانية .
  - ✓ محاولة إعطاء تصور في طرائق تعليم أنشطة تعليمية اللغة العربية في مرحلة من المراحل التعليمية بالوصف والتحليل والدراسة الميدانية .
  - ✓ إفادة الباحثين الأكاديميين وأهل ميدان التعليم باجتهاد يرصد لهم الكثير من مصطلحات المناهج التعليمية وتعليمية اللغة العربية بوجه خاص .وكيفية تناول هذه المصطلحات نظيرا وتطبيقا .

و انطلاقا من الاشكالية وما تفرع عنها من أهمية و أسباب اختيار الموضوع ومجموع الأهداف التي يصبو لتحقيقها ، تمكنا من ضبط عنوان للبحث وسمناه ب " تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق المنهاج الجزائري " ، وانطلاقا منه سيتم بناء خطة ، تقسم منهجيا إلى مقدمة وستة فصول ، جاء أولها معنونا ب " التعليمية وتعليمية اللغة العربية من الاقتباس إلى محاولة التوطين " ، تناولنا فيه هذا العلم الجديد ، الذي واجه الكثير من الإشكالات حول ماهيته وحدوده وميدانه ، وزادت أزمته حين انتقل ترجمة إلى العربية ، أما ثانيهما فاختص ب " المنهاج الجزائري واللغة العربية في المرحلة الابتدائية من الإصلاح إلى إصلاح الإصلاح " تحدثنا فيه عن أهم المحطات التي عرفها المنهاج الجزائري ، و المرحلة الابتدائية وواقع اللغة العربية فيهما ، مركزين على أهم البيداغوجيات المعتمدة لتعليميتها ، ليأتي الفصل الثالث معنونا ب " أسس بناء مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بين تصورالواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين(دراسة نظرية تحليلية ميدانية) " حاولنا من خلاله المقارنة بين ما هو منظر له في بناء مناهج اللغة العربية والبحث عن واقع حضوره في مناهجنا التعليمية في المرحلة الابتدائية . أما الفصل الرابع فقد جاء بعنوان " مكونات مناهج اللغة العربية بين تصورالواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)." وقد جاء مطولا نوعا مقارنة مع فصول البحث الأخرى ، كونه حاول حصر جميع مكونات مناهج اللغة العربية من الأهداف إلى التقويم ، مكونات على الرغم من زخم معلوماتها تم تناولها بالوصف والتحليل والدراسة الميدانية .

ليأتي الفصل الخامس معنونا ب " المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد من منظارالمعلمين والمفتشين والتلاميذ ، دراسة نظرية تحليلية ميدانية " . والذي تم من خلاله تناول مجالات اشتغال المثلث التعليمي ، والمتمثلة في قطب معلم الابتدائي ، قطب متعلم الابتدائي ، قطب المعرفة اللغوية في المرحلة الابتدائية ، إضافة إلى قطب الزمن التعليمي التعليمي من خلال التنظيرات وما تصورته مناهج اللغة العربية حول ما سبق ذكره من خلال تحليل محتوياتها ، مستأنسين بالدراسة الميدانية كتصور تكاملي لهذه الأقطاب . أما سادس الفصول وآخرها فجاء متناولا لموضوع " تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال تحليل الوثائق التربوية ومن منظار معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة وصفية تحليلية ميدانية) " ، وكما هو مبين من عنوانه فقد تم تناول تعليمية النصوص ، تعليمية المفردات المعجمية . تعليمية أنشطة اللغة العربية في السنوات الخمس للمرحلة الابتدائية من خلال الوثائق التربوية وصفا وتحليلا ومن خلال نظرة معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي إليها .

سته فصول تكلفت محتوياتها بخلاصة ونتائج و استراتيجيات على مستوى كل فصل ،لتأتي بعد كل هذا الخاتمة متبعة ملخصة ومختصرة لما جاء به البحث بتنظيراته وتحليلاته ومعيناته.

و لضبط هيكله البحث من عموميات وجزئيات، تفصيلات وتحليلات، عمدنا إلى المنهج الوصفي والإحصائي التحليلي الحاضر في جوانب البحث بشكل أخص وفق ما احتاجته كل جزئية منه .

وقد استندنا في رصد هذه العموميات والجزئيات و التفصيلات خاصة بحثنا، على مجموعة من المصادر تمثلت فيما يربو عن عشرين وثيقة تربوية، تنوعت ما بين مناهج اللغة العربية والوثائق المرافقة لها ، وأدلة المعلمين ،وكتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ، ومجموعة مراجع على شاكلة:

- \* سعيد حليم : علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية.
- \* محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس . تحليل العملية التعليمية.
- \* محمد لمباشري : الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة.
- \* مجيد الشارني وفتحي فارس : مداخل إلى تعليمية اللغة العربية .كما عمدنا إلى مراجع بالفرنسية والانجليزية كون التعليمية علم مقتبس في أصله .

و لا يخلو أي بحث من صعاب ومعيقات نرى أن تجاوزها أوسمة شرف وفخر لصاحبها وإن أثقل كاهله حمل هذا البحث ،وأي بحث ، بحث غابت فيه الرؤية الواضحة الشاملة الموحدة للمبحوث فيه ،كونه شتات بين علوم متنوعة: اللسانيات التطبيقية وتفرعاتها ،علم بناء المناهج، علم التربية ، علم نفس النمو ، علم النفس اللغوي....إلخ، وهو ما أحدث صعوبة في منهجية عناصر البحث ، نتيجة شدة التداخل ونقاط الاشتراك بين مبحوثات علمي التعليمية وبناء المناهج بشكل خاص ، إلى جانب ذلك فليبحث قبل تعديله تجاوزت مدونة بحثه ستا وثلاثين(36) وثيقة تربوية، اتسم منها بعشوائية الطرح مع ضبابية المصطلحات التربوية والتعليمية الموظفة فيها واختلافها من سنة لأخرى ،إلى جانب ذلك فإن عينة البحث قاربت ألفا ومئة وعشرين (1120) فردا، من منطقتين جغرافيتين (ولاية وادي ، ولاية بسكرة) لمرحتين كبيرتين تمثلتا في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، المختلفتين في مستويات أفرادها (تلاميذ ، معلمين، أساتذة ومفتشين ) .كل له استبانة خاصة ، عدا المعلمين والأساتذة الذين خصصت لهم استبانتان الأولى خاصة بقضايا بناء المناهج والتعليمية تجاوزت المائة وسبعة وخمسين سؤالا (157)، و الثانية خصصت لتعليمية الأنشطة على مستوى كل سنة تعليمية ، مما استدعى تحليل أزيد من سبع مائة وستين 760 جدولا إحصائيا لبيانات البحث، ليستقر البحث بعد التعديل على تحليل ودراسة اثنتا عشرة استبانة خاصة بعينات المرحلة الابتدائية ، والتي تباينت من حيث العدد والمحتوى .دون أن ننسى

متعلقات إنجاز العمل الميداني ومثبطاته من عرقلة وتأخير وتضييع وهلم جر. تنضاف إليها انعدام المراجع المتناولة للموضوع تماما - باستثناء العناية الفضفاضة والجزئية في تناولها والتي لم تنفعنا بشيء يسهل علينا فهم هذا العلم - كونه علم مقتبس مازال يبحث عن وطن، مما أدى إلى غياب المساءلة العلمية ومنهجية البحث العلمي في الممارسة التعليمية له. إذ هو قليل التناول يرهبه الكثيرون هروبا من الصعوبة التي تجلجله والسعة التي تغمره. وهو ما جعل محاولتنا لصوغ تنظيرات وتطبيقات لتعليمية اللغة العربية ضربا من المجازفة العلمية التي تستوجب التقييم والتقويم .

ورغم ذلك تم البحث بفضل الله ولطفه أولا، و بصبر مشرفي الأستاذ الدكتور "عمار شلواي" على انعزالي في سبيل إقامة هذا الطرح ثانيا. إذ أن النية خالصة لوجه الله الكريم وخدمة ومحبة للملكة الجليلة في مقام تال، سائلين المولى أجر الاجتهاد .

والله ولي التوفيق

## الفصل الأول :

التعليمية وتعليمية اللغة العربية من

الاقتباس إلى محاولة التوطين

## عناصر الفصل :

### 1/التعليمية

- التعليمية لغة وترجمة .
- التعليمية وفوضى الاصطلاح في الاجتهاد العربي.
- التعليمية اصطلاحا قلق الموضوع وحيرة التعريف .
- التعليمية و البيداغوجيا قصة ارتباط و تواشج.
- التعليم و التعلم من منظار التعليمية .
- العدة المفاهيمية للتعليمية .
- البعد البنائي في التعليمية.
- أهمية التعليمية.
- تصانيف التعليميات.

### 2/تعليمية اللغات .

مرجعيات تعليميات اللغات .

### 3/ تعليمية اللغة العربية من الاقتباس إلى محاولة التوطين .

- تعليمية اللغة العربية في التراث العربي
- تعليمية اللغة العربية بين المفهوم والعدة من منظار واجتهاد الباحثة .

● من حيث المفهوم .

● من حيث العدة المفاهيمية.

### 4 / اللغة العربية في التعليم بين جوهرية القضية وصدمة الواقع .

تقتضي الضرورة الاستمولوجية على الباحث تحديد الإطار النظري لبحثه مع تحديد المفاهيم العامة المعتمد عليها ، و القصد من ذلك تبيان موقعه من الاختصاصات المختلفة التي تتداخل ضمن عمله ، حيث تمثل هذه المفاهيم وتحديداتها أولى العتبات التي يجب على الباحث تخطيها للوصول إلى مكانين إشكالية بحثه ، كما تعتبر مفاتيح مساعدة لمتلقي البحث على الاستفادة منه ، إذ سنخصص هذا الفصل النظري للمفاهيم المتعلقة بالبحث و جملة المفاهيم الأخرى الواردة في هذا العمل ، ذات الصلة بالموضوع مركزين على الجانب الاصطلاحي بشكل أكبر ، كون التعاريف اللغوية متوفرة في المعاجم اللغوية ، وإن ذكرت فستذكر بإيجاز. وبذلك سنتناول مصطلحات :التعليمية و متعلقاتها، و تعليمية اللغة العربية وتحديداتها.

## 1 / التعليمية :

للإجابة عن إشكال ماهية هذا المصطلح هل هو علم أم حقل معرفي أم تمش ؟ و لتحديد حقيقة مفهوم التعليمية، كان لزاما المرور عبر بوابة التحديد اللغوي وترجماته ومن بعده المفهوم الاصطلاحي ، لا لشيء إلا لأن مفهوم التعليمية ولحدائته في الحقل المعرفي عرف شدا وجذبا بين أهل الاختصاص، ومَرَدُّ ذلك أنه مجال ذو ارتباطات بعدد التخصصات والعلوم، تشعبت مباحثه فكانت له اليد الطولى التي حيرت الدارسين في ضبطه وتوجيهه ومحاولة كبح جماح تفرعاته التي اندست بين المعارف، فصَعَبَ إعطاء فيصل له ، سنحاول رصد ما توافر لدينا من اجتهادات غربية وعربية حول هذا الجديد على ندرة مراجعه في الاجتهاد العربي.

## 1/1 التعليمية لغة وترجمة :

فأما لغةً فنجدها في معاجم اللغة العربية على اتفاقها أنها من الجذر اللغوي (ع .ل .م) : الْعِلْمُ : نَقِيضُ الْجَهْلِ ، عِلْمٌ عِلْمًا وَعِلْمٌ هُوَ نَفْسُهُ .. عَلِمْتُ الشَّيْءَ بِمَعْنَى عَرَفْتُهُ وَخَبَرْتُهُ . وَعِلْمَ الرَّجُلِ : خَبَرُهُ ، وَأَحَبُّ أَنْ يَعْلَمَهُ أَيُّ : يَخْبُرُهُ"<sup>1</sup> فالتعليمية بذلك حمالة لمعاني المعرفة ، التفقه ، الخبرة ، والاتقان ، والخروج من الجهل إلى الدراية.

<sup>1</sup> ينظر : ابن منظور ، لسان العرب ، تج. عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف ، القاهرة ، (دط) ، (د ت) ، المجلد (4) الجزء 36، ص3083.



وأما ترجمة و بتتبع البدايات الأولى لمصطلح التعليمية وترجماتها وانتقالاته المفاهيمية ، فإننا نجد كلمة تعليمية هي ترجمة ل (didactique) المشتقة من المصطلح الإغريقي (Didakitikus) التي تعني : فلتتعلم، وهي تعني أيضا نوعا من الشعور يدور حول عرض مذهب متعلق بمعارف علمية أو تقنية<sup>1</sup>.

إذ هي في أصل ترجمة مصطلحها القديم تشير إلى أسلوب علمي قائم على الشعور التعليمي ، الذي ينقل في مضمونه قضايا متنوعة يحاول أصحابها إيصال أفكار و ترسيخها بأسلوب أدبي جذاب .

كما تطلق على العمل الأدبي الذي يكون هدفه الرئيسي نقل رسالة سياسة أو أخلاقية أو أدبية أو علمية ، و مثال ذلك ألفية ابن مالك في النحو، التي تدخل في تعليمية النحو أو بما يسمى بقواعد النحو التعليمية التي تقابل Didacgramaire<sup>2</sup>.

و بالعودة إلى بدايات استعمال هذا المصطلح فإن أول من استعمله استعمالا علميا دالا على مؤلف تربوي هم علماء التربية ، و كان ذلك سنة 1613 على يد كل من هيلفج Helwig وراتيش Ratich في بحثهما حول نشاطات راتيش التعليمية، أو تقرير مختصر في التعليمية عند راتيش، وقد استخدما هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعني عندهم – علماء التربية- نوعا من المعارف التطبيقية و الخبرات<sup>3</sup>.

أما من استعمل كلمة didactique بمعنى علم التعليم ، فقد كان كامنيسكي Kamensky سنة 1657 في كتابه "التعليمية الكبرى" أو (الفن الكوني لتعليم كل شيء للجميع) و يعد هذا المؤلف أول محاولة لتنظيم الإجراءات البيداغوجية ، ويمثل أول طريقة تريد لنفسها أن تكون صارمة و ليست فنا للتعليم ، ف didactique (التعليمية) بالنسبة إليه هي علم التعليم<sup>4</sup>.

يقول كومينوس عن didactique (التعليمية) أنه "فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية" و يضيف : "بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا"<sup>5</sup>. ليشيع استخدام هذا المصطلح في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17 ، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها من وقت لآخر، و من

<sup>1</sup> رضا جوامع : "استثمارات تعليمية في تدريس البلاغة العربية". مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة باتنة ، الجزائر ، ع 14، جوان ، 2006، ص 27.

<sup>2</sup> ينظر : عمار السامي ، اللسان العربي و قضايا العصر ، عالم الكتب الحديث الأردن، د ط ، 2007 ، ص 87.

<sup>3</sup> ينظر : قلي عبد الله " التعليمية العامة والتعليمية الخاصة " ، مجلة المبرز ، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية ، الجزائر ، ع 16، 2002 ، ص 117.

<sup>4</sup> ينظر : شريفة الماطوسي العابدي ، [[شكالية التقويم الإنتاج الكتابي و علاقتها بالعقد التعليمي، إصلاح الإنشاء في السنة السابعة من التعليم الأساسي نموذجاً]، بحث لنيل شهادة الماجستير في ديداكتيك المواد ، إشراف صالح بن رمضان، غير منشور، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، جامعة تونس 2004/ 2005 ، ص 09.

<sup>5</sup> ينظر : قلي عبد الله ، " التعليمية العامة والتعليمية الخاصة " ، ص 117.

خلال التعاريف التي وضعت له في البداية كان معناه ( فن التدريس) أو ( فن التعليم)، إذ نجد أن مصطلح didactique (التعليمية) في ذلك الوقت كان مرتبطا بالتعليم، دون تحديد دقيق لوظيفته.<sup>1</sup>

و استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19، حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت F. Herbert (1770-1841)، الذي وضع أسس علمية لمصطلح didactique (التعليمية) كنظرية للتعليم، تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، إذ اهتم الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية ل didactique (التعليمية) هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

و مع بداية القرن 20 ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة جون ديوي J. Dewey (1859-1952)، وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبر بهذا didactique (التعليمية) نظرية للتعليم لا للتعليم.<sup>2</sup>

بعد ذلك تم تداول الكلمة من جديد في سبعينيات القرن الماضي من قبل الباحثين في الرياضيات، ثم توسع مدى استعمالها ليشمل موادًا أخرى، و حملت معنى مخصوصا هو التفكير في المادة وفي طريقة تعليمها، أي دراسة تمشيات التعليم والتعلم من زاوية المحتويات، و قد لاحظ مارتناند Martinand التغيير العميق الذي طرأ على معنى التعليمية (didactique) و اعتبره انقلابا في المعنى بفعل تطور البحوث الديداكتيكية، منذ ما يزيد عن ثلاثة عقود، و لقد وُسمَ الباحثون في مجال التعليمية (didactique) بالتعليميين، و تنسحب هذه الصفة على فاعلين آخرين مثل المعلمين و المكونين المختصين و المتفقدين.<sup>3</sup>

وتشكل كلمة التعليمية (didactique) رغم قدم تاريخ ظهورها جدلا و نقاشا لما يشوبها من غموض، وهي إلى حد الآن ما زالت تحتاج إلى إجماع حول تحديد مصطلحها و مفهومها.<sup>4</sup> إذ يمكن حصر الغموض الذي يعتري التعليمية في:<sup>5</sup>

أولا: أن المصطلح قليل الشيع في فرنسا، بينما نجده شائعا في البلدان المجاورة لها، وفي كندا نجده بمعان مختلفة مما يساهم في تشويش محتوياته.

<sup>1</sup> ينظر: محمد الدريج " عودة إلى تعريف التعليمية أو علم التدريس كعلم مستقل "مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، ع 47، مارس 2011، ص 11.

<sup>2</sup> ينظر: قلي عبد الله، " التعليمية العامة والتعليمية الخاصة "، ص 117، 118.

<sup>3</sup> شريفة الماطوسي العابدي، [إشكالية التقويم الإنتاج الكتابي و علاقتها بالعقد التعليمي، إصلاح الإنشاء في السنة السابعة من التعليم الأساسي نموذجا]، ص 10.

<sup>4</sup> بعلي الشريف حفصة، " التعليمية "مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الوادي، ع 1، 2010، ص 06.

<sup>5</sup> ينظر: قلي عبد الله، المرجع نفسه، ص 117.

**ثانياً:** أن التعليمية تدعو إلى إنشاء تخصص جديد ، وتبحث عن حصر لموضوعه في نقطة تقع بين التخصصات والمجالات المعروفة ، وفي بعض الدول تعتبر didactique (التعليمية) مرادفاً لمادة ترتبط بعلم النفس وعلم اللغة (إيطاليا-سويسرا) ، أما في دول أخرى فإنه لا يميز بين التعليمية والبيداغوجيا .

إذ لم ينحصر الغموض في الاجتهاد الغربي فحسب بل كثر وتعدد في المقابل العربي الذي يتفرد بمجموع من الخصائص تفتح باب الوضع والاصطلاح ولعل عاملاً مترادفاً في اللغة العربية وتعدد مشارب ومرجعيات المجتهدين كانا الأساس في الكم المصطلحي لهذا الوافد الجديد .

## 2/1 التعليمية وفوضى الاصطلاح في الاجتهاد العربي:

يواجه هذا المصطلح المستحدث مشاكل عديدة في مفاهيمه و مصطلحاته و مقابلاتها في اللغة العربية.<sup>1</sup> مما جعل الكثيرين يركنون إلا آلية من آليات وضع المصطلح المقابل تعريباً أو ترجمة .

فهناك من يرى أن استعمال كلمة ديداكتيك لتعريب لفظة Didactique لا يدخل الضيم على اللغة العربية<sup>2</sup> ، بينما يرى البعض الآخر أن الاكتفاء بتعريب المصطلح الأجنبي بمثابة رفض لمواجهة مسألة المصطلح في العربية، كما أن المصطلح المعرب يمثل عائقاً بالنسبة للقارئ العربي الذي لا يفهم مفهومه في اللغة المأخوذة منها. إضافة إلى ذلك هو علامة ناطقة بعجز اللغة العربية عن تطويع المصطلحات وجعلها منسجمة مع منطقها البنائي و خصائصها التعبيرية ، وعجزها بالتالي عن استيعاب لغة العلم<sup>3</sup> .

وفي الشق الآخر المقابل للتعريب ، نجد العديد من الترجمات الشائعة في الوطن العربي لهذا المصطلح ، فقد ترجم مصطلح Didactique إلى تعليمية وهو مصطلح مستعمل في الجزائر<sup>4</sup> ، و التعليمية - التعليمية في تونس<sup>5</sup> ، وعلم التدريس أو التعليمية أو التربية الخاصة أو المنهجية " في المغرب<sup>6</sup> ، أما في مصر و الأردن نجد مقابل مصطلح Didactique هو تطوير التعليم<sup>7</sup>. أما مصطلح تدريسية فهو استعمال عراقي لم

<sup>1</sup> حلومة بوسعدة : [ تأثير الأنشطة الوصفية المبرمجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفاءات الوصفية ] ، بحث لنيل شهادة الدراسات المعمقة في تعليمية المواد ، إشراف صالح بن رمضان ، غير منشور ، المعهد الأعلى للتربية و التكوين المستمر ، جامعة تونس 2002/2001 ، ص 19.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> ينظر : بلقاسم بن سالم ، [ التعليمية و تعليمية العربية خاصة ضمن حركة اقتباس العلم و توطينه محاولة في نقد المعرفة ] بحث لنيل شهادة الدراسات المعمقة في تعليمية المواد ، إشراف مبروك المناعي ، المعهد الأعلى للتربية و التكوين المستمر ، جامعة تونس ، 2002/2001 ، ص 07 .

<sup>4</sup> قلي عبد الله ، " التعليمية العامة والتعليمية الخاصة " ، ص 117 .

<sup>5</sup> ينظر : بلقاسم بن سالم ، [ التعليمية و تعليمية العربية خاصة ضمن حركة اقتباس العلم و توطينه محاولة في نقد المعرفة ] ، ص 07 .

<sup>6</sup> محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس ، قصر الكتاب ، الرباط ، المغرب ، ط 2 ، 2000 ، ص 08 .

<sup>7</sup> بعلي الشريف حفصة : " التعليمية " ، ص 06 .

لم يشع استعماله ، حيث نجد أن المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو " تعليمية " رغم منافسة كل من مصطلح " علم التدريس " " علم التعليم " <sup>1</sup> والتعليمية في ذلك .

حيث أثر بعضهم " التَّعليمية " للتدليل على مجالات اشتغال المصطلح ، رغم وجهة نظر بعضهم في كونه لا يؤدّي المعنى ، إذ هو مبالغ في التركيز على المتعلم ونشاط التعلم ، غير محيل إلى المعلم وهو الطرف الأساس في الوضعية التعليمية التعليمية ، و لأنّ التعلّم في القسم لا يعني التعلّم الذاتي المباشر ، بل يتمّ عبر وساطة المعلم ، فهو تعلّم عبر التعليم <sup>2</sup> . في حين يفضل البعض استعمال الزوج " تعليمية – تعلّمية " لتعريب لفظة Didactique الفرنسية لأنها تجمع بين التعليم " enseignement " والتعلم " Apprentissage " <sup>3</sup> . لما للصلاحيات الدلالية لمصطلح التعليمية ، لكنه هو الآخر وقع تحت طائلة انحصار الاستعمال ، مما بدد طموحات شيوعه .

وبالعودة إلى مصطلح " تعليمية " المستعمل في الجزائر ، فإننا نراه توافقيا كونه لا يُبرز من الوضعية التعليمية-التعليمية نشاط التعليم فقط ، بل يشير ضمنا إلى أطرافها الأخرى ، إذ يتضمن التعليم كلا من المعلم و المتعلم و مادة التعليم .

وعلى الرغم من شيوع مصطلح " تعليمية " إلا أن النقد قد طاله ، كونه لا يستوفي البعد الاستمولوجي للمعرفة التعليمية ، لا لشيء إلا لأن صيغة المصطلح (اسم نسبة) ، تجعل استعماله في مركب نعني دال على نوع من اللبس ، إذ لا يمكن التمييز فيه بين أن يكون الشيء متعلقا بالتعليمية أو بالتعليم ، مما يعطل جانبا من الصلاحيات الدلالية لمصطلح " تعليمية " ، لذلك لم يعتبر مصطلحا دالا بالشكل النهائي رغم استعماله كمصطلح موفق عند بعضهم <sup>4</sup> . ورغم أن هذا المصطلح بدا أفضل نسبيا من غيره عندنا ، فقد استعمل دون الرضى عنه تمام الرضى ، وذلك لأن جوهر موضوع التعليمية كما سيتضح لاحقا هو مادة التعليم في شتى أبعادها و حالاتها : ابستمولوجيتها ، وتحولاتها ، ومآلها في مختلف مظاهر وجودها .ومآلها من ارتباطات تعليمية تعليمية وفق هالة من العلائق و التشاركات بين أطراف العملية التعليمية الرئيسية والفرعية على حد سواء .

و مما سلف ذكره من مقابلات ومحاولات لترجمة هذا المصطلح القديم الجديد ، سيتولد لدينا منطقيا اختلافات واتفاقات في الرؤى حول تحديد ماهية التعليمية و مجال بحثها .

<sup>1</sup> بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط 1 ، 2007 ، ص 09 و ينظر : محمد الدريج ، "عودة إلى تعريف التعليمية " ، ص 08 .

<sup>2</sup> ينظر : بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> حلومة بوسعدة ، [تأثير الأنشطة الوصفية المبرمجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفاءات الوصفية] ، ص 19 .

<sup>4</sup> بلقاسم بن سالم [ التعليمية و تعليمية العربية خاصة ضمن حركة اقتباس العلم و توطينه محاولة في نقد المعرفة ] ، ص 07 .

### 3/1 التعليمية (اصطلاحاً) قلق الموضوع وحيرة التعريف :

من المتعارف عليه أن من سنن المعارف والعلوم حين نشأتها وفي بدايات تأسيسها تكون قاعدة البناء فيها غير ثابتة نوعاً ما، وهذا ما يجعل متلقيها والباحث عنها دائم الشك والريبة حول ما يتلقاه من معلومات وحقائق ومفاهيم ومتعلقات ذلك العلم أو تلك المعرفة، لذلك سنجتهد بما توفر لدينا من معرفة وعلم الإحاطة بهذا المصطلح علناً نستطيع إعطاء تصور و تحديد له من خلال ما جمعناه من اجتهادات أهله والمتخصصين فيه.

والذين من بينهم نجد هانس إيبلي H/AEBLI و كتابه الذي أصدره سنة 1951 حيث عرّف التعليمية بقوله أنه: "علم مساعد للبيداغوجيا وإليه تُسند هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة لكي ينجز تفاصيلها، أي كيف نجعل التلميذ يُحصّل هذا المفهوم أو هذه العملية أو هذه التقنية، تلك هي نوعية المشاكل التي يسعى التعليميون إلى حلها، مستعينين بمعارفهم المتعلقة بنفسية الأطفال و سيرورة التعلم لديهم".<sup>1</sup>

إذ أُسند إليها دور بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة على بلوغ الأهداف ، فالتعليمية إذن هي مادة ليس إلا ، موضوعها تحضير و تجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز المشاريع ذات الطابع التعليمي ، و يمكن للتعليمية أن تكتسي خصائص العلم التطبيقي باعتبارها تسعى إلى تحقيق هدف عملي و المتمثل في وضع استراتيجيات بيداغوجية<sup>2</sup>، فهي من وجهة نظرهم علم تطبيقي ميداني مساعد لما نُظِّرت له البيداغوجيا.<sup>3</sup>

وهناك من التعاريف من فضل تجاهل البيداغوجيا وعدم ذكرها صراحة إذ حصر التعليمية كاستقلالية للعملية التعليمية وعناصرها، وما يدور حولها وما يدور بينها. من بين هذه التعاريف نجد:

- هي تفكير وبحث يهتمان بأهداف التعليم و بطبيعة هذه الأهداف المعرفية وبنظامها الإستيمولوجي و بمنهجيتها البنائية و بتنظيمها المنهجي .
- هي أبحاث حول الشروط المرتبطة بخصائص و مميزات المعارف ، بمعنى أن التعليمية تهتم بدرجة أقل بالمفاهيم و المدلولات بذاتها منها بنظامها البنيوي في حالة التعلم ، كما تهتم بالمكتسبات القبلية للمتعلم وارتباطها بهذه المفاهيم و بالتصورات البسيطة العادية التي يحملها عن هذه المفاهيم و بمختلف الصعوبات والاعتراضات التي بإمكان هذه المفاهيم أن تعيق عملية التعلم .

<sup>1</sup> سعيد حليم ، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية ، إفريقيا الشرق ، الدار البيضاء ، المغرب 2012 ، ص 21.

<sup>2</sup> محمد الدريج ، "عودة إلى تعريف التعليمية " ، ص 10، 09.

<sup>3</sup> ينظر: رضا جوامع "استثمارات تعليمية في تدريس البلاغة العربية"، ص 27 .

- هي أبحاث تهتم بكيفيات التدخل التعليمي ، ويعني بذلك أن التعليمية تقوم بعملية ربط كل النقاط والقضايا السابقة لمهام المعلم و لتنظيم حالات التعليم و لعملية إمداد الوحدات التعليمية للتكيف مع مجموع المتعلمين.<sup>1</sup>
  - يقصد بالتعليمية استخدام التقنيات و طرق التعليم الخاصة بكل فرع معرفي.<sup>2</sup>
  - هي مجموعة العلاقات التي تنشأ في حالة تعلم/تعليم بين معلومة معينة ، معلم مزود و ثري بالمعلومات / ومتعلم متلق لهذه المعلومات.<sup>3</sup>
- وباستقراء مجموع التعاريف سالفه الذكر على اختلاف تصوراتها نجد أن الأول حصرها في الأهداف التعليمية ، أما الثاني فجعلها مختصة بالمحتويات وصعوبات تعلمها ، أما الثالث فيراها تتعلق بمجموع الطرائق والمسلكيات والاستراتيجيات التي يستند إليها المعلم وفق ما يناسب مجموع المتعلمين .وزاد عنه الرابع بالوسائل والخامس بمجموع العلاقات والتفاعلات الحاصلة بين أطراف العملية التعليمية . تعاريف تشتت محصوراتها رغم أن المجال واحد وهو التعليم والتعلم .
- شأت حاول البعض لمه بإعطاء تعريف شامل للتعليمية، ومن بين هذا البعض نجد محمد الدريج في قوله: "نقصد بالتعليمية أو علم التدريس الدراسة العلمية لطرق التدريس و تقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس – الحركي ....إن التعليمية أو علم التدريس يجعل بالتعريف من التدريس موضوعا له ، فينصب اهتمامه على نشاط كل من المعلم و التلاميذ و تفاعلهم داخل القسم ، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم ، لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته ، كما يعني في جانبه التطبيقي أنه يسعى للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المعلم و المؤطر و المراقب التربوي و غيرهم... على إدراك طبيعة عملهم و التبصر بالمشاكل التي تعترضهم ، مما ييسر سبل التغلب عليها ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية على أحسن وجه".<sup>4</sup>

فالتعليمية في مفهومها الحديث تدرس التفاعلات التي يمكن أن تحدث في وضعيات تعليمية / تعليمية ، بين معرفة معينة و معلم باعث ومتعلم متقبل لها ، و ذلك بوضع شروط ضرورية تتمثل في تفكير المعلم

<sup>1</sup> عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية من منظور سيكولوجي حديث، دار ربحانة للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 2003 ، ص146.

<sup>2</sup> F Raynal et A.Rieunier. le dictionnaire des concepts les de pedagogie ESF. 1997. p. 107.

<sup>3</sup> Idem. p. 108

<sup>4</sup> محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية ، ص04.

الإبستمولوجي في طبيعة المعرفة التي سيدرسها و الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين ، حول هذه المعرفة (إبستمولوجية المتعلم)<sup>1</sup>.

وهو ما عبرت عنه الدكتورة حلومة بوسعدة\* في قولها أن التعليمية تشير إلى نمط متميز في مقارنة القضايا التعليمية، لذلك فهي ترى بأنها لا تمثل لا علما ولا اختصاصا ولا مجموعة من الاختصاصات و إنما هي تمش [قبل كل شيء] ، و إن رمنا التدقيق قلنا أنها تمثل طريقة في معالجة الظواهر التعليمية ... وهي بذلك حقل تفكير في تمشيات التعليم والتعلم وإحدى الوسائل الخاصة بتوفير الحلول " التعليمية- التعليمية" لصياغة المعارف و اكتسابها ، إذ تهتم بوصف الصعوبات التعليمية فتُحلّلها قصد توفير الوسائل المساعدة لكل من المعلم و المتعلم كي يستطيع تخطيها ، ومن ثم تجويد قدرات المتعلمين و تحسين أدائهم التعليمي.<sup>2</sup>

ويبدو أن هذه الإجراءات ليست بالعملية السهلة إذ تتطلب الاستنجد بمصادر معرفية مساعدة ، كعلم النفس لمعرفة هذا التلميذ و حاجاته، والتربية لتحديد الطرائق الملائمة ، فينبغي أن يقود التنظيم المنهجي للعملية التعليمية – التعليمية إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني ، أي أن نتائج التعلم ينبغي أن تتجلى على مستوى المعارف و القدرات التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المواقف الوجدانية و كذلك على مستوى المهارات الحسية – الحركية ، التي تتجلى مثلا في الفنون و الرياضيات ، و لتحقيق هدفها تستعين التعليمية بعلوم السيكلولوجيا والسوسيولوجيا و الإبستمولوجيا... إلخ.<sup>3</sup> وهو ما سيتم تناوله لاحقا في موضوع مرجعيات تعليميات اللغات.

و لئن استنجدت التعليمية بكل العلوم الإنسانية و التربوية التي اهتمت بالمعرفة و كفايات اكتسابها وتعلمها ، فإنها قد تمكنت من تحديد اهتماماتها ، وهي اهتمامات تساعد الباحث على تشخيص المشاكل و الصعوبات ، ومن ثم إيجاد الحلول العملية لهذه العوائق التي تحول دون اكتساب المتعلمين للمعارف التعليمية ، وقد حدد ج – ف هلتاي J-F haletés في كتابه la didactique de français مجال اهتمام التعليمية فحصره في ثلاث مجالات:<sup>4</sup>

<sup>1</sup> حلومة بوسعدة ، [تأثير الأنشطة الوصفية المبرمجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفاءات الوصفية] ، ص 20 .

\* حلومة بوسعدة دكتورة محاضرة بالمعهد الأعلى للتربية و التكوين المستمر ، جامعة تونس ، من أهم الباحثين والباحثات في التعليمات عامة واللغة العربية خاصة ، حاورناها في العديد من الجلسات التي غيرت مجرى البحث جذريا وكان ذلك في جانفي 2014 و أفريل 2015.

<sup>2</sup> حلومة بوسعدة ، المرجع نفسه ، ص 21.

<sup>3</sup> محمد الدرج ، تحليل العملية التعليمية ، ص 10.

<sup>4</sup> حلومة بوسعدة ، [تأثير الأنشطة الوصفية المبرمجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفاءات الوصفية] ، ص 21، 20.



- 1- تهتم التعليمية بالتفكير في محتويات التعليم ، وذلك بتحليل خاصيتها المعرفية (معرفة، مهارة....إلخ) ومنزلتها الاستمولوجية (معرفة عالمية ، معرفة اجتماعية) و منهجية بنائها .
  - 2- تهتم التعليمية كذلك بالظروف المنظمة للتملك الاصطناعي للمعرفة من طرف المتعلمين ، وذلك بالتساؤل حول بناء المفاهيم من طرف المتعلمين و ما يستلزمه هذا البناء من معارف سابقة وما يثيره من عوائق و تصورات .
  - 3- تهتم التعليمية بالبحث في تمشيات التعليم و التعلم الخاصة بمادة مدرسية معينة ، وذلك بمحاولة ربط التحاليل المقامة بعمل المعلم ، و بتنظيم عمليات التعلم و بناء الحلقات أو المقاطع التعليمية . مقاربات يمكن من خلالها تحديد مجال اشتغال التعليمية في ثلاث سجلات :<sup>1</sup>
    - 1- سجل استمولوجي : وهو متعلق بمشكل تحديد المضامين المعرفية التي تسعى إلى أن يكون المتعلم قادرا على اكتسابها و بمختلف الوضعيات التعليمية – التعليمية الواجب ضبطها لتجويد العمل التعليمي – التعليمي.
    - 2- سجل سيكولوجي : وهو المتعلق بالظروف المناسبة لاكتساب المضامين المعرفية التعليمية من طرف المتعلم .
    - 1- سجل بيداغوجي : وهو متعلق بالظروف التي تتوفر للجهاز التعليمي و خاصة المعلمين في الفصل ، وكيف يمكنهم التكيف مع هذه الظروف ؟ و هل يستطيعون ابتكار أو تقديم وسائل تعليمية تساعد على التأقلم مع الوضعيات " التعليمية " داخل الفصل ؟.
- حيث مثلت هذه المحاور النواة العرفانية لمختلف الدراسات التي اهتمت بموضوع التعليم و التعلم ، إذ تمكنت التعليمية من أن تحتل المكانة الأولى في مجال علوم التربية ، وذلك بفضل عملها الدائب على بناء موضوعها الخاص و طرائقها المميزة و نماذج تحليلها للواقع و لكيفيات التدخل داخل الوضعيات التعليمية -التعليمية ، وذلك باستدعائها لمراجعها الخاصة لبناء منهجية مميزة تتجاوز حقل البيداغوجيا و تتأسس حقلاً مستقلاً عن بقية العلوم.<sup>2</sup> وهو ما يقودنا للحديث عن علاقة التعليمية بالبيداغوجيا .موضوع أسال الكثير من الحبر حول حقيقة اتصال أو انفصال هذين العلمين في مجموع القضايا التي يتناولها كل منهما.
- 2/ بين البيداغوجيا والتعليمية قصة ارتباط و تواسخ:

<sup>1</sup> المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها .



وقع خلط كبير بين حدود مصطلح البيداغوجيا و التعليمية نظراً للتطورات الحاصلة في ميدان التربية و التعليم عبر العصور ، وما يمكن الإقرار به أن مصطلح كل من البيداغوجيا و التعليمية ليسا وليدا العصر الحديث ، إنما ظهرا كمفهومين أولاً في الثقافة اليونانية ، وارتبطا ثانياً بمجال المدرسة و التعليم ، إلا أن عملية تطويرهما كتصورات و كمارسات في الحقل التعليمي لم تتم إلا في أواسط القرن العشرين ، خصوصاً بعد التحول الذي عرفته المجتمعات البشرية من جهة المستوى السياسي و الاقتصادي و السوسيوثقافي ، و من جهة ثانية بعد التعقد الذي ستعرفه الوضعية التعليمية و طموح المهتمين و الفاعلين التعليميين إلى عقلنة العملية التعليمية عن طريق وضع استراتيجية تعليمية تعليمية ، تعكس توجهها تربوياً فعالاً ، تتحكم فيه أسس علمية دقيقة لا تضع مجالاً للصدفة أو الارتجال ، تحقيقاً للمردودية و الإنتاجية المراهن عليها.<sup>1</sup>

فمن خلال الحديث عن الانتقالات المفاهيمية للتعليمية نجد أنفسنا نصدم بين الفنية و الأخرى بمصطلح التربية أو البيداغوجيا فإن لم يكن هو فبمحاوره الكبرى (المعرفة و المعلم و المتعلم) . إذا لا تستقل التعليمية ولا تستقيم في مختلف تعاريفها عن البيداغوجيا و خارج مظلتها.<sup>2</sup>

ومن بين من جعل التعليمية جزءاً من البيداغوجيا نجد لالاند Lalande الذي يرى أن التعليمية ما تنفك تبحث في ركائز البيداغوجيا و جزئياتها<sup>3</sup> ، وهي عنده فرع من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس.<sup>4</sup>

هذا و إذا كان بعض المؤلفين لا يعتبرون التعليمية علماً مستقلاً ، ولا يفصلون لحد الآن بينه وبين غيره من علوم التربية ولا ينظرون إليها إلا باعتبارها تطبيقاً للبيداغوجيا ، بسبب ما لديهم من خلط بين التربية و التعليم ، فإننا أصبحنا نلاحظ في مقابل ذلك تزايد من يعتبر التعليمية علماً مستقلاً بموضوعه و نماذجه ونظرياته و متميزاً عن البيداغوجيا<sup>5</sup> . وجاء هذا التمايز بالنظر إلى اهتمامات كل منهما.

حيث تهتم البيداغوجيا Pedagogies المعبر عنها باللغة العربية أحياناً بعلم التربية بأفعال المعلم و الشروط الموضوعية من قبله من أجل تيسير خطوات التعليم – التعلم ، أي أنها تهتم بمعالجة المعلم

<sup>1</sup> محمد لمباشري ، الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط 1 ، 2002 ، ص 16 ، 17 .

<sup>2</sup> محمد الدريج ، " عودة إلى تعريف التعليمية " ، ص 10

<sup>3</sup> ينظر : رضا جوامع " استثمارات تعليمية في تدريس البلاغة العربية " ، ص 27 .

<sup>4</sup> جابر نصر الدين ، دروس في علم النفس البيداغوجي ، سلسلة كتب المسألة اللغوية (1) جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2009 ، ص 14 .

<sup>5</sup> محمد الدريج ، المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

للمعارف ووضع شروط التعلم المناسبة حيز التطبيق حتى تتحول هذه المعارف إلى معلومات مكتسبة من قبل المتعلم.<sup>1</sup>

بينما تهتم التعليمية Didactique بإنتاج أدلة علمية مدعمة و متماسكة تسمح بتوجيه فَعَالٍ للتطبيق التعليمي في مادة معرفية محددة تحمل مشروعها للتعليم- التعلم ، وتهتم بإدارة المعلم لمعارفها و هيكله معلوماتها ، والربط بين عناصر عملية التعليم و التعلم ( المعلم و المتعلم و المعرفة ).<sup>2</sup>

وهو ما أقره ج. ف هلتاي J.F. HALTES حين بيّن أن ثمة تمايزا بين العلمين ، إذ تهتم التعليمية بالمضامين المعرفية في حين تعنى البيداغوجيا بالوسائل المساعدة على إبلاغ هذه المعرفة ، كما تعنى التعليمية بالأنشطة الخاصة بمادة من مواد التعليم ، بينما تهتم البيداغوجيا بالتمشي العام ، فهي علم يخترق كل المواد التعليمية.<sup>3</sup>

فإذا كانت البيداغوجيا نظاما من الفكر القائم على تصورات نظرية وتأملات تربوية حول الأحداث و الوضعيات التعليمية ، كما هي قائمة بالفعل داخل الحقل المؤسسي التعليمي ، فإن التعليمية في مستواها العام ترمي إلى تحليل الوضعية التعليمية التعليمية تحليلًا علميًا سواء من حيث المكونات التي تحتويها و العلاقات التفاعلية القائمة بينهما ، أو من جانب شروط تحقيق العمل التعليمي الهادف .<sup>4</sup>

و الدعوة إلى الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية اشترطتها مجموعة من الضوابط المنهجية تتمثل من جهة في ضرورة التمييز بينهما ، ومن جهة أخرى في منح التعليمية مشروعيتها العلمية واستراتيجيتها التطبيقية داخل الوضعيات التعليمية التعليمية ، اعتبارا من أن التعليمية طرحت نفسها في الظروف الراهنة كبديل إجرائي يقوم بتحويل الفعل البيداغوجي من إطاره النظري و التصوري إلى إطار تطبيقي وعملي للممارسة التعليمية ، وهكذا أبانت الثقافة التعليمية الجديدة عن قدرتها في احتضان نظرية الوضعية التعليمية كمشروع علمي لتحليل العملية التعليمية التعليمية داخل المؤسسة التعليمية ، وفي تحويل البيداغوجيا في إطارها المنهجي المرتبط برسم الخطوات العامة و النوعية لمكونات المواد المقررة بالمدرسة إلى إطار المساءلة و التنقيب و التحليل لبنية المادة التعليمية ولأبعادها السيكلوجية و السيكومعرفية ، و بمدى قدرتها على مساقرة واحترام الزمن التعليمي للمتعلمين اعتمادًا بطبيعة الحال على

<sup>1</sup> هاشم عواضة ، تطوير أداء المعلم .كفايات التعليم و التأهيل المتواصل والإشراف، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 2008، ص 67، 68.

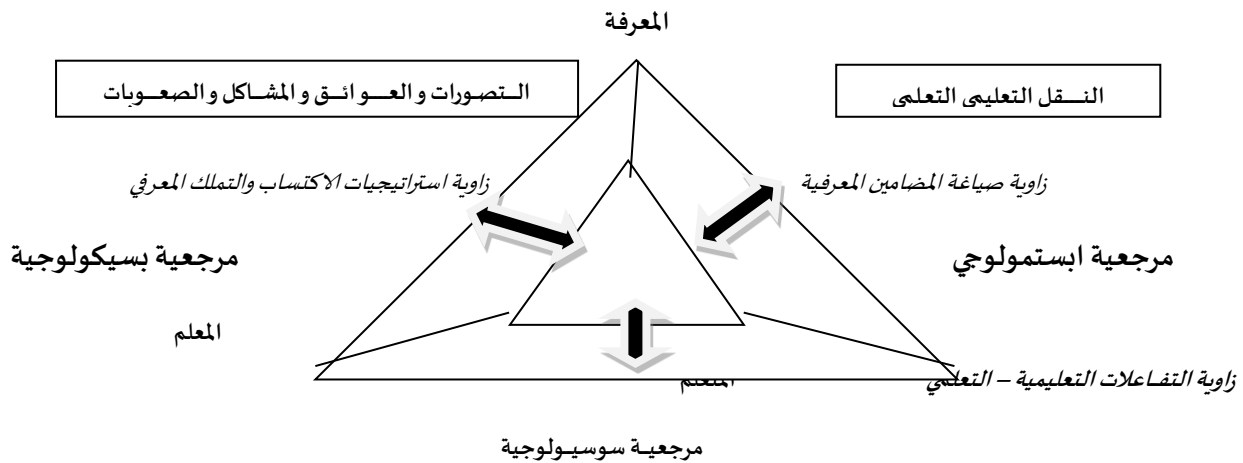
<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 68.

<sup>3</sup> حلومة بوسعدة [ تأثير الأنشطة الوصفية المبرمجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفاءات الوصفية ]، ص 21.

<sup>4</sup> محمد لمباري ، الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة ، ص 17.

مجموعة من المقاربات التعليمية التي أنيط بها لتفعيل الممارسة التعليمية التعليمية، عن طريق احترام مبدأ التكافؤ في الفرص التعليمية والعدالة التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية الموجودة بين المتعلمين ... ونعني بهذا البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا الخطأ والبيداغوجيا المعرفية، ثم بيداغوجيا التحكم ... وغيرها من المقاربات الأخرى التي أصبحت تفرض على الثقافة التكوينية للفاعل التعليمي<sup>1</sup>.

غير أن هذا الاختلاف يجب أن لا يحجب عنا التكامل الموجود بين العلمين إذ تتجلى البيداغوجيا بأنها تمفصل جدلي و تعديل وظيفي بين تمشيات التعليم و التعلم في وضعية معينة بواسطة تواصل موضوعه المعارف، وهو تجل يتمهي و التعليمية التي تبحث في طرق تعليم المضامين المعرفية و في كيفية اكتسابها من طرف المتعلمين داخل وضعية تعليمية معينة، فكلاهما يدرس تمشيات التعليم والتعلم ولكن من زاويتين مختلفتين، إذ تهتم البيداغوجيا بإشكالية التعلم من وجهة نظر الفصل، بينما تنظر التعليمية إلى إشكالية التعلم من منطلق المادة المعرفية، لذلك فإن من الخطأ اعتبار التعليمية مرادفا للبيداغوجيا... إذ يمكن التمثيل لكليهما بمثلث يرمز به إلى الجهاز الذي يضع المعرفة والمعلم في إطار تفاعلي دينامي ...وهو نموذج يختلف مفهومه في مجال التعليمية باختلاف وجهة المجهر المسطرة على أحد أقطابه إما المعلم أو المتعلم أو المعرفة التي تمثل القطب الرئيسي لدراسة إشكال المضامين المعرفية، بينما تسلط البيداغوجيا الضوء في المقام الأول على العلاقة بين المعلم والمتعلم دون أن تنسى إشكال المعرفة الذي يحضر ضمناً داخل التفاعل بين القطبين، و يلخص ج، ب أصفلي Jean-Pierre Astolfi الإشكاليات التعليمية و المفاهيم التي ندرج ضمن زوايا المثلث التعليمي التعليمي البيداغوجي في النموذج التالي<sup>2</sup>:



<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 17، 18.

<sup>2</sup> ينظر: حلومة بوسعدة، [تأثير الأنشطة الوصفية المبرجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفاءات الوصفية]، ص 21، 22 للإشارة قامت الدكتورة حلومة بوسعدة بدمج مقترحين لأصفلي لإشكاليات التعليمية و البيداغوجية.

مخطط يمثل زوايا المثلث التعليمي البيداغوجي من منظور ج ، ب أصطلفي<sup>1</sup>

وانطلاقا من هذا النموذج يرى ج ، هوساي و ب، ايف أن النزاع بين البيداغوجيا و التعليمية نزاع لا معنى له بما أن المثلث الذي يعرفهما يحمل نفس المكونات.<sup>2</sup>

إذ تلتقي البيداغوجيا مع التعليمية في الاهتمام بتطبيق التعليم - التعلم ونظرياتها و نتائج أبحاثهما ، وهي مواد نظرية عملية متكاملة مجالها واحد، مع خصوصية اهتمام التعليمية بنفس العناوين في مجال مادة معرفية واحدة ( الرياضيات ، العلوم ..)، ففي بحثنا عن عملية التعليم- التعلم وفي تنظيم العلاقة بين المعلم و المتعلمين و المعرفة تجدنا نرجع إلى البيداغوجيا مستفيدين من مادة التعليمية في مجالات تفيد تعليم- تعلم جميع المواد المعرفية.<sup>3</sup>

إذ أن الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية ليس كاصطلاح و إنما كمشروع علمي ، هو انتقال نوعي من التأمل الفكري في الممارسة التعليمية إلى شكل من التحليل المعمق للوضعية التعليمية و لمكوناتها الخاصة، وللشروط العامة و المحلية المرتبطة بها، وهذا المشروع التعليمي المحدد سلفا لا يمكنه أن يتحقق إلا في ظل توفير شروط ذاتية و موضوعية تستحضر تجليات المشروع التعليمي داخل سياقاته الفلسفية و السوسيو ثقافية و الإيمان بالعلم كخاصية من التحليل البيداغوجي المنسجم والمتوافق مع التحويل الاجتماعي و الاقتصادي القائم داخل المجتمع.<sup>4</sup>

فإذا كانت البيداغوجيا عملا تربويا نظريا عاما ، يهدف إلى تهذيب المتعلم و تثقيفه وتنويره وتربيته، فإن التعليمية عمل إجرائي خاص، يتعلق بطرائق التدريس، وكيفية عرض درس معين، في مادة معينة، ضمن فضاء تربوي معين. إذ تنبني العملية الديدانكتيكية أو العملية التعليمية - التعليمية على أربع محطات أساسية هي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة، أو ما يسمى أيضا بالفيدباك. و إذا كانت المداخل التربوية تتكون من أهداف أو كفايات حسب الفلسفة المطبقة في مجال التعليم، فإن العمليات أساسها اختيار المحتويات المناسبة، واستعمال الطرائق البيداغوجية الملائمة، والاستعانة بالوسائل الديدانكتيكية الفاعلة. أما المخرجات فتتمثل في التقويم بأنواعه المعتمدة ، لنصل إلى التغذية الراجعة و وظيفتها الأساسية في تصحيح سلوك المتعلم وتعديله، في ضوء مختلف النتائج التي تحصل عليها، بعد إنجاز الاختبار المعطى.

<sup>1</sup> المرجع نفسه ، ص 22.

<sup>2</sup> المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> ينظر: هاشم عواضة ، تطوير أداء المعلم ، ص 68.

<sup>4</sup> محمد لمباشري ، الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة ، ص 18.

وما يمكن أن نستخلصه من خلال العلائق الموجودة بين التعليمية و البيداغوجيا ، أن التعليمية نظام من الأحكام المتداخلة التي تخص عملية التعليم والتعلم فتحدد و تخطط لـ :

- الأهداف التربوية و الكفاءات و محتوياتها و تبحث عن الاستراتيجيات و مدى تطبيقها في العلمية التعليمية التعليمية . تبحث في الوسائل المساعدة على تحقيق الأهداف في العملية التعليمية التعليمية معتمدة التقويم و طرائقه المناسبة دون أن تغفل زمن التعلم.

- إن التعليمية علم من علوم التربية ( البيداغوجيا ) له قواعده و نظرياته يعنى بالعملية التعليمية التعليمية ، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط ، يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون و التخطيط لها وفق الحاجات و الأهداف و القوانين العامة للتعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ و التقويم.

ومهما اتفقت التعليمية والبيداغوجيا أو اختلفتا فإن قطبا الاهتمام وحقلا الاشتغال يركزان على التعليم والتعلم وبكل ماله علاقة بهما، إذ الهدف المرجو من كليهما هو نجاح عملية التعلم. لكن لكل منهما نظرة خاصة نحو هذين المصطلحين.

### 3/ التعليم والتعلم من منظور التعليمية :

مر بنا في التحديد المصطلحي للتعليمية أنها ليست نسبة للتعليم وهو الحال ذاته مع التعليمية والتي هي أيضا ليست قصرا على التعلم بل التعليمية مصطلح بحثنا يتناول الاثنين و متعلقتهما، إذ تنوع اهتمامات التعليمية وتتشابك الأطراف الفاعلة فيها، ولكن مهما تنوعت هذه الاهتمامات فإن قطب الرحي فيها لا يخرج عن جميع ماله صلة بظاهرتي التعليم والتعلم.

1/3 التعليم (التدريس): وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتحفيزه وتسهيل تحصيله ، وبمعنى آخر هو مجموعة الأفعال التوصلية التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم . أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف شخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي – تعليمي<sup>1</sup>.

يرى برونو Brunnow أن التعليم يتصف بتوجيه السلوك في مجال معين ونحو هدف محدد سلفاً، والذي يرغب المجتمع في تنميته ، سواء أكان على مستوى الفرد أو على مستوى المجتمع ، ولتحقيق ذلك يتطلب من الساهرين على التعليم وضع قواعد تربوية ، واقتراح طرق ووسائل تربوية ، وتقديم

<sup>1</sup> محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص 13.

توجيهات تربوية مسبقة عن العملية التعليمية ، لتحقيق أهداف المجتمع وذلك لتحصيل أحسن وكسب مهارات أفضل ، ولمعرفة مستوى التلميذ التحصيلي يتطلب توفير جملة من تقنيات القياس والتقويم التربوي قصد توجيه التلميذ توجيهاً صحيحاً<sup>1</sup>.

فالتعليم مجموعة أفعال وأنشطة تحفز على حدوث تعديل في السلوك عند الفرد ، وبذلك تسهل عملية الاكتساب ، معنى ذلك أن التعليم يبنى على منهاج دراسي ، من حيث أنه يتوفر على مجموعة من المعارف وتقنيات التواصل والطرق التربوية والتقويم ، وما إلى ذلك من تقنيات وتنظيمات مختارة سلفاً تتطلب تناسق الأنشطة التعليمية<sup>2</sup>.

إذا فالتعليم مجموعة المواقف والأحداث المعقلنة والأحداث المخططة لتمهيد وتعزيز التعلم وتنشيطه لدى المتعلم .

2/3 التعلم (التحصيل) : نعني به العملية التي يدرك الفرد بها موضوعاً ما ويتفاعل معه و يتمثله<sup>3</sup>. يقول ملكار: " التعلم عملية بها ينشأ فعل أو سلوك ، يتطور أو يتغير، وذلك بمكافحة ظرف من الظروف أو ممارسته والاستجابة له ، شرط أن تكون خصائص التطور أو التغير الحاصل غير قابل للتفسير بفعل ميولات فطرية أو بلوغ حالات طارئة على الكائن الحي"<sup>4</sup>.

فالتعلم عنده مرتبط بفعل أو نشاط ، الحامل صفة التطور والتغير المرتبط بالاكتساب ، بحيث لا يقصد به التطور الناتج عن الوراثة أو الفطرة أو الحالة الطارئة فهذا ليس تعلماً ، و التطور المقصود هنا هو تطور داخلي، لأن التعلم هو عملية داخلية يتم بواسطتها تعديل السلوك، وفي ذلك تنمية لشخصية الفرد، الذي يصبح قوياً، لا تضعفه الأحداث والمؤثرات.

وذهب برنو Brunnow إلى القول في التعلم: " أن نماذج التعلم تتصف بطابع وصفي حيث تؤكد على الأوضاع والشروط التي يكتسب المتعلم من خلالها المهارات والكفاءات بعد حدوث التعليم"<sup>5</sup>.

حيث يحدث التعليم قبل التعلم وهو في مقدمته، والتعلم يحدث بعد عملية التعليم لأنه أرقى درجة في سلم الاكتساب من التعليم<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> ينظر: عسوس محمد ، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ، تيزي وزو، الجزائر ط1، 2012 ، ص66.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 69.

<sup>3</sup> محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص13.

<sup>4</sup> عسوس محمد، المرجع نفسه ، ص67.

<sup>5</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص68.

و التعلم التعليمي هو سيرة دينامية يضع فيها المتعلم معارفه في حالة تفاعل مع معارف مدونة، عبر سلسلة من التبادلات مع زملائه و معلمه ، بهدف إنتاج معارف جديدة متكيفة مع متطلبات وموارد ووضعيات يواجهها خلال التعليم- التعلم، من أجل أن يستعمل هذه المعارف المحصلة لاحقا في وضعيات لا تعليمية في الحياة العملية.<sup>2</sup>

ومن خلال ما سبق ذكره تتبنى التعليمية مفهوما عرفانيا للتعلم يقوم على اعتباره جهدا ذاتيا يثمر بناء معرفيا، لذلك يعد التعليميون التعلم هو بناء المتعلم للمعرفة.<sup>3</sup> وبناء المتعلم للمعرفة يمكن تمثيله في الجدول التالي:<sup>4</sup>

التغير	البحث	وضع المعلومة في محيطها العلاني	الفعل مع الآخرين بكامل الكيان	التقييم في العمق
* أن يعيش المتعلم جملة من القطاعات. *أخذ العوائق بعين الاعتبار. *دور المعلم هو تحديد مصدر العائق.	*من المحاكاة إلى الخلق. *الاشتغال على وضعيات /مشكل.	*الحاجة إلى بناء المعرفة. (مق، كم تحتاج من الوقت) *البناء هو تنظيم عناصر المعلومة المعقدة.	*المتعلم يبني المعرفة بكامل كيانه الجسماني الوجداني العرفاني.	*أن يكون التقويم تكوينيا. *أن يكون فرصة للمتعلم لفحص فرضياته. *أن يكون مناسبة لتقييم المعلم للطرائق والتمشيات.

فموقع المتعلم في قلب عملية التعلم أنه هو الذي يبني معرفته وهو الذي يراجع فرضياته و يعدلها ويبدلها، ولكن ليس وحيداً إنما في تفاعل مع معلمه و أقرانه و محيطه أيضا.<sup>5</sup> حيث يختزل الدارسون أنشطة بناء المعارف في ثلاثة أصناف رئيسية:<sup>6</sup>

- \* أنشطة الفهم : وتكمن في بناء التأويل و مقارنة المحتوى المعرفي.
- \* أنشطة التعلم : وتكمن في تعديل المعارف السابقة وإعادة بنائها وتثبيتها في لحظة زمنية معينة.
- \* أنشطة الإنتاج: وتكمن في تفعيل التعلّيمات المنجزة باستثمارها في مجال إنتاجي .

<sup>1</sup> ينظر:، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> هاشم عواضة ، تطوير أداء المعلم، ص 68، 69.

<sup>3</sup> مجيد الشارني وفتحي فارس، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية ، دار محمد علي للنشر ، تونس، ط1، 2003، ص 43.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها .

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص 43، 44.

<sup>6</sup> المرجع نفسه، ص 46.

فالتعلم حصول تغير داخل الفرد ناتج عن طواعية ورغبة في التطور يؤدي به إلى خلق تصورات جديدة لديه عن الواقع، تكون هذه التصورات منسجمة و ثابتة انطلاقا من إدراكه واستقباله لمختلف الإحساسات و المثيرات البيئية ومن التفاعل مع المعطيات الداخلية و الخارجية ومن وعيه بمحيطه.

و إذا كانت ظواهر التعلم تشكل موضوعا من مواضيع علم النفس العام ، فإن ظواهر التعليم تشكل محورا أساسا لعلم التدريس و التعليمية والذي يعني عندها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس-حركي، ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن للتعليم والتعلم وظائف مختلفة في الحالة أولى عن الحالة الثانية . وهوما حاولت التعليمية تبيانها.

### 3/2/3 وظائف التعليم : من بين ما حددته التعليمية من وظائف للتعليم نجد:<sup>1</sup>

\***الوظيفة التوجيهية:** غاية التعليم الوصول بالمتعلم إلى ممارسة نشاط معين يوافق إمكانياته العلمية و سماته الشخصية وإكسابه السلوك المرغوب فيه مسبقا، فالتعليم يحمل الوظيفة التوجيهية نحو معرفة محددة مسبقا حسب إمكانياته الذاتية.

\***الوظيفة التلقينية :** إن التعليم يسعى لتحقيق هدف من الدرس أو من المنهاج ،وهذا يتطلب تحضير المادة المعرفية ، التي تلقن للتلميذ من طرف المعلم حسب أسس نفسية وتربوية واجتماعية .

\***الوظيفة القبلية :** إن التعليم يسعى إلى إكساب التلميذ مجموعة من المعارف، التي تنمي شخصية المتعلم قبل أن يمتثلها، لأن الامتثالية قمة الاكتساب ، فتصبح جزءا من ذاته فيحدث التعليم قبل التعلم.

\***الوظيفة التقعيدية :** التعليم يزود الفرد بجملة من القواعد المعرفية التي تؤهل المتعلم للتكيف مع محيطه.

\***الوظيفة التحفيزية:** إن اكتساب المتعلم قواعد معرفية ، تسهل له عملية التكيف مع بيئته، فهذا العمل يحفز المتعلم على التطلع إلى المزيد من اكتساب المعرفة والاستفادة منها في حياته العملية ، ويرقى إلى مستوى التعلم والبحث عن المعرفة والاكتساب الذاتي .

<sup>1</sup> محمد الدريج ، تحليل العملية التربوية ، ص 103 .



\*الوظيفة التنظيمية : التعليم يحمل صفة التنظيم . لأن المعرفة التي تلقن للتلميذ ، تلقن منظمة ومبوبة و ممنهجة ضمن منهاج دراسي ، فتقديم المعرفة للمتعلّم بطريقة تربوية محددة المراحل والأهداف ، من شأن ذلك أن ينمي العقل على التنظيم والتصنيف والتبويب .... إلخ.

\* الوظيفة القصدية : إن بناء المنهاج الدراسي بناء هادفاً ، تحتوي مضامينه أهدافاً مقصودة ، فالهدف موجود قبل بدأ عملية التدريس .

\*الوظيفة التقويمية: التقويم آخر خطوة تخطوها العملية التعليمية انطلاقاً من تحديد الأهداف واختيار المحتوى والطريقة والوسيلة التربوية والأنشطة التربوية المختلفة، بعد ذلك تأتي عملية التقويم للحكم على النتائج، وعلاج ما يجب علاجه.

4/2/3 وظائف التعلم : أعطت التعليمية وظائف للتعلم على شاكلة ما أعطته للتعليم، حيث حددت للتعلم الوظائف التالية<sup>1</sup>:

\*الوظيفة البعيدة: إن التعلم يحدث بعد عملية تحصيل المتعلم الناتج عن تلقينه المعارف والمهارات ، فإن المتعلم يدمج هذه المعارف مع مكونات شخصيته .

\*الوظيفة التمثيلية : فالتعلم لا يحمل صفة الإضافة ، وإنما هو عملية بنائية ، تعبر عن عملية نمو الشخصية ، من حيث تناسق الجانب الحسي الحركي والجانب العقلي والجانب الاجتماعي والجانب والوجداني .

\*الوظيفة الشرطية : التعلم لا يحدث إلا ضمن شروط معينة ومحددة فإذا توفرت هذه الشروط حدثت عملية التعلم .

\*الوظيفة التطورية : لا يحدث تعلم ما لم يُحدث تعديلاً في السلوك مرغوباً فيه ، فيستبعد منه الحالات المؤقتة كالنعاس والألم ، حيث لا يحدث تعلم إلا إذا أدى إلى تطور.

من هذا التفصيل حول مفهوم كل من التعليم و التعلم استطاعت التعليمية أن تدحض ذلك الاعتقاد والذي مفاده أن التعليم يفضي إلى التعلم بحيث أن سلوكيات المتعلم تختلف في الوضعيات التعليمية عنها في الوضعيات التعليمية وهذا ما يبينه الجدول الآتي:<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> 46. ينظر: حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد و المتطلبات ، دار الخلدونية، الجزائر، دت، ص 2

سلوكات المتعلم في الوضعيات التعليمية	سلوكات المتعلم في الوضعيات التعليمية
- يستمع ، يستجيب لأسئلة المعلم .	- يطرح الأسئلة بصفة تلقائية .
- يقدم إجابة ، يعيد إجابة متعلم آخر .	- يبحث ، يجرب ، يحاول .
- يطبق قاعدة ، ينجز تمارين .	- يقترح حلولاً على زملائه ويناقشها .
- ينفذ تعليمات ، يسجل معلومات . يبقى صامتا .	- يطرح فرضيات عمل ، يثبت من صحتها . يقيم ، يصدر أحكاما .

و كخلاصة لما مر ذكره فإن التعليمية تستهدف جوانب العملية التعليمية ومركباتها لتجديد

التعليم والتعلم وتطويره ، كما تهتم بالتخطيط للأهداف التربوية والتعليمية ومراقبتها وتعديلها مع مراعاتها للطرق والوسائل التي تسمح ببلوغ الأهداف ، هذا وينصب التقويم في التعليمية على التخطيط للوضعيات البيداغوجية ، وذلك قصد تحديد صلاحيتها وتطويرها عند الضرورة....فالتعليمية تهتم بكل ما هو تعليمي- تعليمي . أي كيف يعلم المعلم ، مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ ؟ و دراسة كيفية تسهيل عملية التعليم ، بمعنى دراسة التفاعل التعليمي التعليمي<sup>1</sup> .

هذه الإشكالات التي تحاول التعليمية البحث فيها والإجابة عنها شكّلت من خلال عناصرها ومجموعة العلائق والتفاعلات القائمة بينها مُثلثاً سمي بالمثلث التعليمي تولدت عنه عدّة مفاهيم ذات ارتباطات وتلاحمات متظافرة حاضرة قدر الإمكان ما شَرَدَ و وَرَدَ في الحقل التعليمي .

#### 4/ العدة المفاهيمية للتعليمية :

يشتغل كل اختصاص علمي انطلاقاً من جهازه المفهومي الذي يحدد من خلاله مجال بحثه وحدوده وعلاقاته بالاختصاصات القريبة ، وقد بنت التعليمية منذ نشأتها في سبعينيات القرن العشرين تدريجياً عدتها المفاهيمية التي تواجه بها موضوعاتها في إطار تفاعلها مع مفاهيم قريبة في علم النفس و علوم التربية و اللسانيات ، ولعل المشترك بين مختلف الاختصاصات التعليمية هو ما يشكل هذا الجهاز المفهومي المتكون من المثلث التعليمي ، النقل التعليمي ، العائق وغيرها من المفاهيم التي لم تخرج عن الحقل التعليمي التعليمي وما يتصل به نحصرها إجمالاً في :

#### 1/4 المثلث التعليمي LE TRIANGLE DIDACTIQUE :

نشأ مفهوم المثلث في البيداغوجيا – كما ذكرنا سلفاً- ويعرف فيها بـ " المثلث البيداغوجي " وهو يقوم على نفس عدد الأقطاب و ذاتها ، غير أن المثلث البيداغوجي ينظر إلى العلاقة بين هذه الأقطاب نظرة علم التربية الذي يريد أن يحيط بالظاهرة التعليمية من زواياها المختلفة ، ولكنه في أثناء كل ذلك يغفل الأبعاد الخاصة بكل مادة ، إنه ينظر إلى العلاقة بين أطراف المثلث في ثباتها في حين يتميز المنظور التعليمي

<sup>1</sup> ينظر: جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، ص 17.

بالتركيز على مادة محددة معتبرا أن طبيعة المادة توجه العلاقة التعليمية مستدلا على ذلك استدلالا اختباريا، حيث نلاحظ أن العلاقة بين أقطاب المثلث ليست مختلفة في اللغة و الحساب و الرياضة.<sup>1</sup>

و يمثل المثلث التعليمي في صورته المشتركة صورة مجردة نوعا ما، تستجيب لكل الاختصاصات والمواد، لذلك يكتفى فيه بالعموميات دون الخواص والمميزات.<sup>2</sup>

إذ دأبت بعض الأدبيات التربوية والفرنسية منها على وجه الخصوص على تحديد موضوع التعليمية وتضيقة فيما يُعرف بالمثلث التعليمي ، و الذي كان متجاوزا من طرف تعريفات أكثر اتساعا وشمولا كما نجده مع كوب Koop منذ 1967 وغيره.<sup>3</sup>

فمن خلال الممارسة و التنظير و التجارب و الدارسات الأكاديمية تؤكد أن عملية نقل المعرفة تتضمن نشاطا تفاعليا بين (المعلم والمتعلم والمعرفة)، وتشكل هذه المفاهيم الثلاثة رؤوس مثلث قوى أو مثلثا تعليمياً ، مترابط الأقطاب و المفاهيم ، إذ تحدد العلاقة القائمة بينها من خلال ماتمثلة أضلاع ذلك المثلث.<sup>4</sup>

وكما نلاحظ لم تأت التعليمية بجديد- كما ذكرنا سلفا- فيما يخص مكونات المثلث الحاوي للوضعية التعليمية المكونة من ثلاث عناصر: المادة المعرفة ، المتعلم ، المعلم ، قائمة على عمليات متمثلة في محاور عملية "التعليم" يمثلها محور معلم / متعلم ، و "التعلم" يمثلها محور المتعلم / المادة المعرفية ، و "التكوين" والذي يمثلها محور معلم / مادة معرفية.<sup>5</sup>

أما جديد التعليمية هو أنها تتناول النظام التعليمي التعليمي باعتباره كلا متفاعلا وتحرص أن ترى العناصر في علاقة ، فالمسؤولية الملقاة على عاتق التعليميين هي اقتراح و ضمان محتويات متلائمة مع التلاميذ، يقدر المعلمون على تعليمها ، مهمة بالنسبة إلى نمو الأطفال مقبولة من جهة النظر العلمية.<sup>6</sup> حيث تركز التعليمية في دراسة عناصر المثلث أو أقطابه دراسة تمكّنها من خلق التوافق بينها لضمان السيولة الحسنة للعملية التعليمية وضمان نجاحها.

<sup>1</sup> مجيد الشارني ، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية ، ص 29.

<sup>2</sup> المرجع السابق ، ص 30.

<sup>3</sup> محمد الدريج ، " عودة إلى تعريف التعليمية " ، ص 12.

<sup>4</sup> بعلي الشريف حفصة ، " التعليمية " ص 08، وينظر: محمد الدريج ، " عودة إلى تعريف التعليمية " ، ص 12.

<sup>5</sup> Jean Houssaye Le triangle didactique . Peter Lama. 1988 p 233.

<sup>6</sup> بلقاسم بن سالم ، [ التعليمية و تعليمية العربية بخاصة ] ص 15.

1/ 1/4 أقطاب المثلث التعليمي: تنحصر أقطاب المثلث التعليمي من وجهة نظر التعليميين في:<sup>1</sup>

1/1/ 1/4 قطب المعلم: يدخل في هذا المتغير تصورات المعلمين وعلاقتهم بالمادة التعليمية، الاختيار البيداغوجي، و التطبيقات المقترحة داخل الفصل الدراسي ... الأنشطة و الوضعيات التعليمية المقترحة من طرف المعلمين للمتعلمين .

2/1/ 1/4 قطب المعرفة: ويهتم ببناء أجهزة مفاهيمية جديدة و توزيع المعارف التعليمية التعليمية و مطابقتها مع المعرفة التعليمية، و المعرفة عند أحمد حساني هي طريقة التعلم .

3/1/ 1/4 قطب المتعلمين: معرفة أصل وتاريخ المتعلمين، من حيث تجربتهم التعليمية الأساسية، ثم حالتهم السيكلولوجية و السوسيولوجية وزمن التعلم و التعليم لديهم.

2/ 1/4 دراسة أقطاب المثلث التعليمي من منظور التعليمية: يمكن لدارس التعليمية تحليل المثلث التعليمي - التعليمي ودراسته من زاويتين:

1/ 2/ 1/4 زاوية الأقطاب: ونلاحظ هنا أن كل قطب من الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث، يمكن أن يكون موضوع تحليل علمي مستفيض، فالمعرفة قابلة للتحليل ابستمولوجيا، والمتعلم سيكلولوجيا، والمعلم بيداغوجيا، ورغم أن هذه التحاليل العلمية لا تدخل مباشرة في مجال التعليمية، فإن هذه الأخيرة تستلهم منها الكثير لفهم الوضعيات التعليمية - التعليمية .

ومن ناحية أخرى فإن كل وضعية تعليمية تجبر قطبا من الأقطاب الثلاثة على الانسحاب رمزيا من الساحة: فالتعليم يهشم المتعلم، والتعلم يهشم المعلم، و التكوين يهشم المتعلم، لذلك يقول هوساي: "عندما يحتل قطبان من هذه الأقطاب منزلة الفاعل فإننا نرى القطب الثالث يتماوت أو يقوم بدور المختبل"، إذ يلاحظ هوساي من ناحية أخرى أن هذا القطب الثالث يقوم كذلك بدور الحاضر - الغائب، ذلك أنه ينظم العلاقة بين القطبين الفاعلين، مع البقاء غائبا عن الساحة.<sup>2</sup>

وقد أَلَحَ فليب مريو Meireu, PH على ضرورة تجنب الوقوع في بعض الانزياحات و الانزلاقات التي يتعرض لها المعلم خلال عمليتي التخطيط و الإنجاز كأن يركز في هذا المثلث على المادة الدراسية فيسقط في الانزياح المقرراتي **Dérive programmatique**، أو يركز على ذاته كمدرس وناقل للمعرفة

<sup>1</sup> ينظر: محمد لمباري، الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة ص، 22، وينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 41، 42.

<sup>2</sup> أحمد شيشوب، تعليمية المواد، منهج و تطبيق، سلسلة وثائق تربوية ISNB تونس ط 1، 1997، ص 41، 42.

وهذا ما يسمى بالانزياح الديميورجي *Dérive démiurgique* ، أو يركز على التلميذ و يهمل الطرفين الآخرين وهذا ما يسمى بالانزياح السيكلوجي.<sup>1</sup>

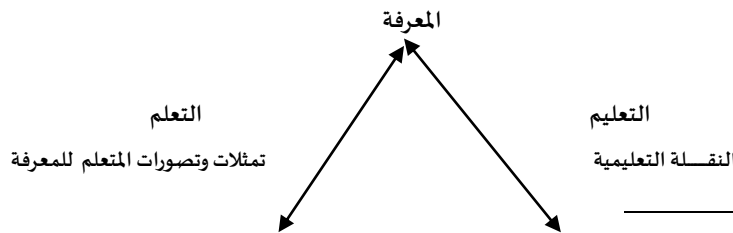
2/2/1/4 زاوية التفاعل بين الأقطاب : تبعا للصبغة الحركية للمثلث ، فإن أقطابه تتفاعل بعضها مع بعض ، ويمكن للباحث أن يدرس هذه التفاعلات اثنتين اثنتين :<sup>2</sup>

✓ **العلاقة بين المعلم والمعرفة ( العلاقة الاستمولوجية )** : هي زاوية نظر تخص مسألة النقل التعليمي أي جعل مادة معرفية ما محتوى قابلا للتعلم، عبر النظر في مستويات تبسيط المعرفة وشروطها بشكل يضمن عدم الإخلال بجوهر المعرفة ، و يحقق سلامة التصور التعليمي- التعليمي عبر مصفاة النقل المنتظم في حلقات ودوائر مترابطة عموديا ، وتشير هذه العلاقة إلى مختلف عمليات التطويع المعرفي التي يقوم بها المعلم عند إعدادة للمعرفة الواجب تعليمها للمتعلم ، و قدرته على قراءة التوجهات و تحويل المادة المعرفية إلى مهارات (علاقة تعليم)، وتفرض هذه العلاقة قضية النقل التعليمي .

✓ **العلاقة بين المتعلم والمعرفة (العلاقة المعرفية) :** انكب الباحثون في مستوى هذه الثنائية على البحث في التصورات والعوائق بالعودة إلى المنابع الأولى، والمتمثلة في رؤية المتعلم للعالم و علاقة ذلك باكتساب المعرفة واستيعابها ووصف المكتسبات ما قبل التعليمية، و تقويمها كعامل مساعد أو معرقل في تمثل المعرفة المدرسة ، و تؤكد على أهمية النشاط الذي يقوم به المتعلم لامتلاك المعرفة (علاقة تعلم)، وتفرض قضيتي التصورات و العوائق.

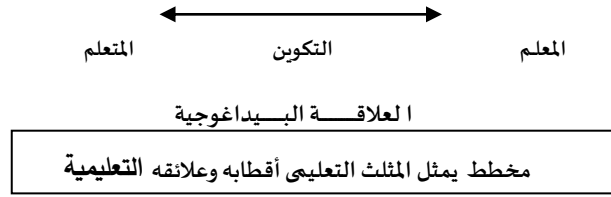
✓ **العلاقة بين المعلم والمتعلم (العلاقة البيداغوجية /التربوية) :** يُبحث في هذه الثنائية على كيفية تنظيم علاقة المعلم بالمتعلم و إرساء بنود عقد تعليمي يُقنّ أدوار كل منهما في وضعية تعليمية، و يلزمه بشكل عرفي في مستوى من مستويات التعلم في إطار هذه الوضعية إما بتأكيد حضوره أو بتراجع و تراخيه وغيابه، أو بالمشاركة القائمة على التفاعل الأفقي بين المعلم والمتعلم .

كما تشير إلى الدور التعليمي الذي يقوم به المعلم داخل الوضعية التعليمية التعليمية ( دور تعليمي تقييمي إرشادي يؤثر في المتعلم) وهي علاقة تكوين وتفرض قضية العقد التعليمي – التعليمي.



<sup>1</sup> محمد الدريج ، " عودة إلى تعريف التعليمية " ، ص 12.

<sup>2</sup> ينظر: ريم الراشدي [ نحو تعليمية للمطالعة المدرسية العوائق وسبل التجاوز]، ماجستير، تعليمية المواد العربية، إشراف صالح بن رمضان، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، جامعة تونس، 2006/2005. ص 39، 40، وأحمد شهبوب، تعليمية المواد ص 42، ومحمد البرهني، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلوك الثاني الأسامي النظرية والتطبيق ، دار الثقافة ، الدار البيضاء، المغرب ، ، ط 1، 1998، ص 17، 16. وينظر: حلومة بوسعدة ، [تأثير الأنشطة الوصفية]، ص 25.



يعكس هذا المثلث تصورا نسقيا من حيث الأدوار و الاستراتيجيات التي يلعبها كل قطب داخل العلاقة التعليمية، بمعنى آخر أن الوضعيات تدرك في عموميتها كمنسق في علاقتها بمختلف المحركات الأولية التي يعكسها الرقم ثلاثة (معلم – متعلم - معرفة) ، مع المراهنة على التعلم كنشاط ذاتي مشروط لعلاقة أفقية بين المعلم والمتعلم و بين هذا الأخير و المعرفة التعليمية ، ويأخذ المعلم في هذه الحالة وضعاً خاصاً في العلاقة التعليمية كما هي ممنوحة له من طرف النظام التربوي التعليمي ، وهذه المسألة مهمة جداً ، ذلك لأن التحويل البيداغوجي على مستوى المثلث التعليمي من حيث الأدوار التي يفترض أن يلعبها كل قطب من الأقطاب الثلاثة ، لا تعود بالدرجة الأولى لخيارات ذاتية ، وإنما لخيارات مجتمعية و سياسية ما دام أن الفعل انعكاس للخطاب السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي ، بل يمكن القول من جهة نظر سوسيو تربوية أن الأدوار الممنوحة لأقطاب العملية التعليمية التعلمية بشكل مسبق من طرف سلطة القرار داخل المجتمع .

إن هذا المثلث التعليمي ينتهي لوسط اجتماعي و يتعلق الأمر – كما سبق أن أشرنا – بالنظام التربوي التعليمي ، باعتباره المحدد الأول و النهائي لأشكال العلاقة التي يجب أن تكون بين مختلف الأقطاب التي تشكل هذا المثلث في علاقتها بالواقع السوسيوثقافي لذلك النظام.<sup>1</sup>

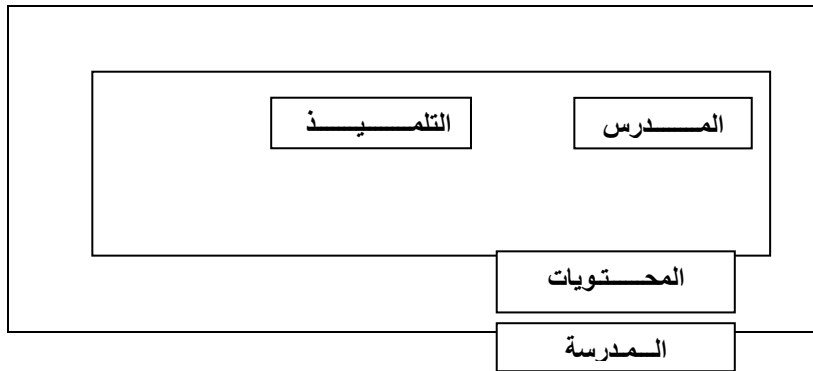
وهناك من أضاف قطبا رابعا في العلاقة التعليمية وهو الزمن ، أي زمن التعليم و زمن التعلم ، ويقصد **بزمن التعليم** الزمن المحدد من خلال المعرفة التي يجب إكسابها للمتعلمين ، والمتجلي في البرنامج الدراسي الذي يرسم إيقاعا زمنيا للتعليم ، فعندما لا يحترم زمن التعليم يكثر الحديث عن التأخير الدراسي ، والأصح عن فشل المعلم ، إذ أن تطور المعرفة العلمية يتحدد من خلال المشاكل المعالجة بشكل متتابع ، وداخل هذه الوضعية نلاحظ بأن كلا من المعلم و المتعلم ليس لهما نفس الإيقاع داخل الزمن في علاقتها بالمعرفة ، فالمعلم يعرف بشكل مسبق المعرفة التعليمية التي سيوجهها للمتعلم ، وهذا ما نسميه **بالزمن التكويني للمعرفة** ، كما أن ثمة اختلاف آخر يظهر بين المعلم و المتعلم ، فالمعلم شخص يعرف بشكل آخر

<sup>1</sup> ينظر: محمد لمباشري، الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة، ص22 ، 23.

المعرفة التعليمية وهو اختلاف في التصورات التكوينية<sup>1</sup>، وهو ما يجعل زمن التعليم قصير مرتبط بحدود زمنية.<sup>2</sup>

أما زمن التعلم فهو الإيقاع الحقيقي للتعلم الخاص بكل متعلم وهذا الزمن غير مستمر بل يعرف تقطعات وقفزات أحيانا ، كما أنه لا يطابق بشكل آلي زمن التعليم ، بل يمكن القول بأن هذا الزمن يفترض أن يحتوي على تراجعات للوراء قد يتحكم فيها بالدرجة الأولى التاريخ التعليمي و التعليمي للمتعلمين ، دون إغفال إمكانياتهم العقلية و المعرفية و ظروفهم الاجتماعية و الثقافية . و للإشارة فزمن التعلم ليس خطيا ، فقد يكون هناك تطور ملموس لدى متعلم في مادة ما ، و لكن قد يعرف تأخرا ملحوظا في مادة أخرى وهذا ما يعرف بالعائق التعليمي<sup>3</sup> ، وبالتالي زمن التعلم طويل الأمد .<sup>4</sup>

وبالعودة إلى الأقطاب الثلاث نجد أنها كانت محل اتفاق أغلبية التعليميين والمتخصصين في مجال التعليمية بالرغم من وجود من يخالفهم الرأي ، ومن بين هؤلاء نذكر كوب Koop 1967 ، الذي لم يؤمن بمحدودية المثلث التعليمي ويرى أن اهتمامات التعليمية تتجاوز أقطابه الثلاث، ففي محاولته لحصر موضوع التعليمية أبان أنها تتفرع حسب معظم الباحثين المتخصصين إلى اتجاهين رئيسين : علم التدريس كنظرية لمحتويات التدريس وعلم التدريس كنظرية لطرق التدريس ، وقد أنكر كوب Koop أن يُختزل هذا العلم في أحد الاتجاهين، حيث قام بدمجها ليتضمن علم التدريس حسب الجوانب الأربع التالية<sup>5</sup> : محتوى التعليم / الطالب أثناء سيرورة التعليم / المساعدة التي يؤدها المعلم لتسهيل التعلم و التحصيل / المدرسة كمجال حيوي.<sup>6</sup>



<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص 24.

<sup>2</sup> مجيد الشارني ، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية ، ص 42.

<sup>3</sup> ينظر: محمد مباشري، الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة ، ص 25.

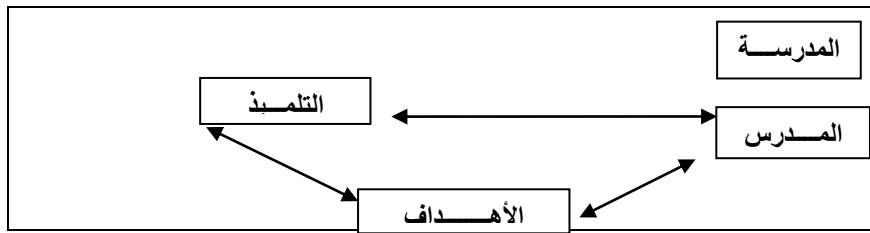
<sup>4</sup> مجيد الشارني ، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية ، ص 43.

<sup>5</sup> ينظر: محمد الدريج ، "عودة إلى تعريف التعليمية " ، ص 14.

<sup>6</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 15 .

## مخطط يبين اقتراح Koop لأقطاب التعليمية.<sup>1</sup>

قراءة المخطط: أعطى محمد الدريج قراءة لهذا المخطط حيث لاحظ إثبات بعض مكونات العملية التعليمية حسب كوب Koop والتي تُشكل أقطاباً لموضوع التعليمية ، فهناك المعلم الذي يشكل قطباً أساسياً على ما يبدو في العملية التعليمية ، بحيث يتولى مهام التلقين بإتباعه لطرق وأساليب مُعينة على مساعدة التلاميذ لحصول المعرفة لديهم، والذين يُمثّلون الطرف الآخر في العملية باعتبارهم المستفيد الأول من النشاط التعليمي ، كما أن هذا النشاط يتم بواسطة محتويات أي مضامين العلوم و المواد الدراسية ، وكل ذلك يتم في بيئة خاصة وهي المدرسة ، والتي تشكل مجتمعاً حياً له من المقومات ما يجعله يؤثر في التدريس و يَطيّع مختلف مكوناته بطابع خاص، ورغم أهمية هذا التحديد لموضوع التعليمية وأقطابها كونه منح هذا التخصص بعض ما يتميز به عن غيره ، إلا أنه يَظَلُّ ناقصاً لكونه يُغفل على سبيل المثال الأهداف التربوية وغيرها من المتعلقات<sup>2</sup> ، و ما ينبغي الإشارة إليه بخصوص تحديد موضوع هذا العلم هو أن كل نشاط تعليمي هو في الأساس تواصل وله بالتالي طبيعة علائقية، التقاء المعلمين و التلاميذ لتحصيل مضامين معرفية، واستبطان اتجاهات و قيم وشحن قدرات و كفايات ، ويتم دائماً في إطار مجموعة القسم و في أحضان المدرسة حيث تنتظم سلسلة من المواقف و العمليات حول التساؤلات: - ماذا يُدرّس؟- كيف يُدرّس؟- متى يُدرّس؟. كما أن تلك المضامين هي في نهاية التحليل جملة السلوك الذي يكتسبه التلميذ و يلقنه المعلم و يتشخص و يتحقق في نهاية المطاف بفضل الغايات و الأهداف التربوية أي : لماذا يُدرّس ؟ وبناء على هذه الإضافات يمكن تعديل الشكل السابق ليتسع لمحور الأهداف و ليحدد المسار الدائري لتبادل التأثير و التأثير، ذلك المسار الذي أصبح يتم عبر الأهداف و ليس عبر المحتويات و المواد الدراسية فتتسع الخطاطة السابقة لتصير على النحو التالي:<sup>3</sup>



## مخطط تركيبي لأقطاب التعليمية من منظار محمد الدريج<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ينظر: الصفحة نفسها .

<sup>2</sup> ينظر: المرجع السابق ،الصفحة نفسها .

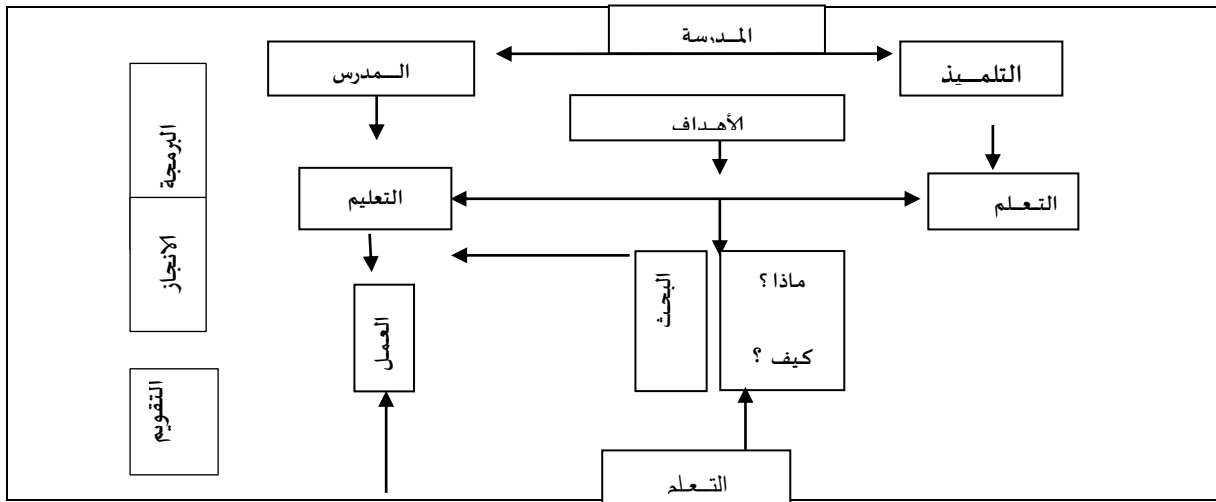
<sup>3</sup> ينظر: الصفحة نفسها .

<sup>4</sup> الصفحة نفسها .



**قراءة المخطط :** إننا نعني بالمسار الدائري لتبادل التأثير والتأثر والذي تشخصه الأسهم ذات الحدين في هذه المخطط أنه يوجد في كل عملية تعليمية متغيران أساسيان، يتمثل المتغير الأول في نشاط التلميذ ( المتعلم) وهو التعلم والتحصيل، في حين يكمن الثاني في النشاط المتميز للمعلم والذي يعمل على تسهيل حصول التعلم بفضل التدريس ، وكلاهما أي التدريس و التعلم يتفاعلا عندما يتدخل متغير ثالث ألا وهو الهدف المرغوب فيه مادام السلوك الذي يتعَب المعلم في ترسيخه يلاءم مبدئيا ما يريده التلميذ (ومن خلال المجتمع) أو ما يجب أن يتعلمه ، فينشئ الهدف، و بالتالي كسَبب وكمُحرك لذلك الالتقاء و التفاعل وتبادل الأثر و التأثير بين المتغير الأول أي التعلم و المتغير الثاني أي التدريس<sup>1</sup>.

إن علم التدريس أو التعليمية يبحث عن تفسير لهذا التفاعل و يسعى في الوقت ذاته إلى إنشاء معايير للتطبيق ، معايير فعالة من أجل عقلنة و تنظيم نشاط كل من المعلم والتلميذ على أن هذه العقلنة ( التنظيم المحكم و المنطقي) تقتضي بدورها تنظيم ذلك النشاط عبر ثلاث مراحل :<sup>2</sup> أ/ البرمجة والتحضير، ب/ الإنجاز بمعنى إجراءات تطبيق ما تمت برمجته استنادا على تقنية ووسائل تربوية ، ج/ المراقبة والتقييم باعتباره عاملا من عوامل مردودية و تمحيص في الوقت ذاته لفاعلية النشاط التعليمي، انطلاقا من هذه الإشارات المركزة يمكن أن يتمدد المخطط من جديد ليتشخص موضوع التعليمية أو علم التدريس على النحو التالي:<sup>3</sup>



مخطط تركيبي لأقطاب التعليمية أو علم التدريس وتفاعل مجالاتها من منظار محمد الدريج

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 16.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 17.

قراءة المخطط: من هذه المخطط نستقرئ أقطاب العملية التعليمية ومجال عملها حيث اجتهد التعليميون في حصرها رغم علائقها الممتدة في كل ما هو تعليمي تربوي عملي وتتمثل المحصورات في: المتعلم ، المعلم (العامل في عملية التعليم) ، المدرسة ، المحتوى (الموضوع) ، الأنشطة ، الوسائل التعليمية والتقويم النتائج وهي التي تم تحقيقها فعلا ، وهل بإمكان المتعلمين أن يشاركوا في تقويم النتائج المتوصل إليها ؟ وماهي الثغرات التي ظهرت ومن اللازم سدها ؟ وما هي الصعوبات التي تواجه المعلمين والمتعلمين معاً في التعليم والتعلم ؟ وهل يتعلق ذلك بالطريقة أم بالمتعلم ؟ أم بالمحتوى ؟ أم بالوسائل ؟ أم بالمعلم باعتباره العنصر الأول في العملية التعليمية ؟ وكيف يتم تصحيح كل ذلك ؟ أم بعملية التقويم في حد ذاتها<sup>1</sup>.

كل هذه الأسئلة تحاول التعليمية البحث من خلالها على أنجع السبل لتحقيق العملية التعليمية الأمثل وللوصول للنتائج المبتغاة ، وبالنظر إلى العناصر السالفة الذكر والتي تعد من أهم العناصر التي تعالجها التعليمية وتبحث في طياتها نتوصل إلى نتيجة مفادها أن العملية التعليمية لا تتصل بالمتعلم فقط ، بل تتصل بمختلف أقطاب العملية التربوية بالمعرفة والمدرسة والمعلم والمنظومة التربوية والمحيط الاجتماعي والثقافي .... إلخ وبكل ماله علاقة بعملية التعليم والتعلم .

#### 2/4 النقل التعليمي زوجا ( المعلم / المعرفة ) la transposition didactique :

تم توظيف هذا المفهوم سنة 1970 من طرف عالم الاجتماع ميشال فيري Michael Fire في كتابه Les temps des etudes ، ثم استعمله من بعده إيف شفلار Yves Chevallard في دراسته لديد اكتيك الرياضيات المعنونة " النقل التعليمي من المعرفة العالمية إلى المعرفة المتعلمة"<sup>2</sup>.

حيث تؤكد أبحاث إيف شفلار Yves Chevallard بأن المعرفة التعليمية التي يتعامل معها التلميذ داخل المؤسسة التربوية تختلف عن المعرفة العلمية التي يتعاطاها المختصون ، ذلك أن المعرفة العلمية تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعليم ، وهي أهم مراحل التحولات والتي يسميها شفلار /النقل التعليمي<sup>3</sup> . ويعرف " شفلار Chevallard النقل التعليمي: " بأنه العمل الذي يجعل من موضوع معرفة ما موضوعا تعليميا" ، ويحيل هذا المفهوم إلى انتقال المعرفة من مجال التخصص العلمي إلى مجال التعليم ، مع ما يصاحب هذا الانتقال من تغيير في صورة المعرفة ، فتصبح شيئا آخر غير

<sup>1</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 14.

<sup>2</sup> كمال السحباني، [الحجاج بين خطط التعليم واستراتيجيات التعلم] ، بحث لنيل شهادة الدكتوراه في مدخل إلى تعليمية المواد، تخصص العربية ، إشراف صالح بن رمضان، أحمد شيبوب ، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر ، تونس ، 2006/2007 ، ص 27.

<sup>3</sup> أحمد شيبوب، تعليمية المواد، ص 42.

المعرفة المتداولة بين التخصصيين و الأكاديميين ، لأن اشتغال المعرفة في مجال التعليمية لا يتم بنفس الصورة التي تشتغل بها في حقل التخصص العلمي.<sup>1</sup>

وفي مبحث التعليمية يتم التخطيط لعبور المعرفة إلى مجال التعليم كالتالي<sup>2</sup>:

موضوع المعرفة	الموضوع الواجب تعليمه	موضوع التعليم
Objet de savoir	objet d'enseignement	objet de enseigner

تتم هذه العملية أساسا من منطلق الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المتغيرات التي تخص من جهة خصوصية المتعلم من الناحية العقلية والنفسية الاجتماعية ، ومن جهة ثانية المعرفة التكوينية للفاعل التعليمي كطرف موكول له هذه العملية ، بناء على خصوصية جماعة الفصل والبيئة المحلية المحيطة بالمؤسسة التعليمية ، وهكذا فالتحديد المقدم في البداية يقودنا إلى ضرورة التمييز ما بين المعرفة العلمية والمعرفة التعليمية وبعض المعارف الأخرى المرتبطة بهما.<sup>3</sup>

أ/هـ/ب/أ المعرفة العلمية ( موضوع المعرفة) : وهي المعرفة المتخصصة في المجالات والميادين المتعارف عليها كونيا، سواء كانت رياضية ، فيزيائية ، بيولوجية ، تاريخية ... وتكون من نتائج العالم المتخصص وغالبا ما تُبنى على أبحاث ميدانية وتجريبية... تأخذ بعين الاعتبار النتائج السابقة حولها ، وتعمل على تقعيد نتائج جديدة مرتبطة بالتطور العلمي الذي عرفته زمنيا<sup>4</sup> ، ومن البديهي أن تلاميذ الابتدائي غير قادرين على التعامل مع هذه المعرفة لأنها مبنية على مفاهيم مجردة، لا يتمكن الطفل من تمثيلها في مرحلة الطفولة زيادة على كونها تمتاز بصفتي الانفتاح والدينامية ، فلو أخذنا علما من العلوم على سبيل المثال فإننا لن نجد مصدرا واحدا لهذا العلم ( الكتب، الملتقيات، المقالات...) وهو وضع يفرز بالضرورة اختلافا في المحتويات والتعريفات لهذا المفهوم ، فأيهما تختار لتداوله مع تلاميذك؟<sup>5</sup>

وعلى المعلم ألا يتخذ هذا الوضع تَعَلّة لإهمال " المعرفة العلمية " فهو مطالب بمواكبتها لأمرين على الأقل:<sup>6</sup>

<sup>1</sup> محمد البرهني ، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص 20.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 21.

<sup>3</sup> محمد المباشري، الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ص31.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها.

<sup>5</sup> أحمد شيشوب، تعليمية المواد، ص 43.

<sup>6</sup> أحمد البرهني، ديداكتيك النصوص القرائية، ص 21، وينظر: أحمد شيشوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 43.

**الأول:** أن المعرفة العلمية يجب أن تبقى المصدر الذي يستقي منه المعلم المعرفة التعليمية، لأن المدرسة لا تعدو أن تكون لإعداد الكهول الذين سيتعاملون غدا مع المعرفة العلمية .

**الثاني:** أن دراسة تاريخ المعرفة العلمية من شأنه أن ينير سبيل المعلم بخصوص العراقيل الاستمولوجية التي واجهتها الإنسانية في اكتشاف المفاهيم العلمية ،وهي عراقيل غالبا ما يُواجهها التلاميذ خلال عمليات التملك الاصطناعي للمفاهيم العلمية .

**1/ 2/4 المعرفة الواجب تعليمها :** ونجدها في المناهج الرسمية والكتب التعليمية ، وإذا كانت هذه المعرفة مستقاة مبدئيا من المعرفة العلمية ، فإنها تختلف عنها هيكليا واستمولوجيا ، فهي معرفة مغلقة بينما المعرفة العلمية مفتوحة .<sup>1</sup> فالموضوع الواجب تعليمه يحيل على السياسة التربوية التي تحدد الغايات والأهداف العامة للنظام التربوي وتختار المجالات العلمية المرجعية التي بإمكانها توفير العناصر المعرفية القابلة للتحويل إلى "موضوعات تعليمية" بواسطة «النقل التعليمي» وتدرج هذه العناصر المعرفية في البرامج الرسمية والكتب التعليمية.<sup>2</sup>

ويدرج "شفلاروجوسيا" مفهوم الدائرة الوسطية (hoosphere) كمكان للتفكير في الاشتغال التعليمي التعليمي ، وهو مكان تتم فيه النقاشات ، التبادلات والمقابلات بين مختلف أصحاب القرار لتحديد ما يجب أن يبقى ويعيش في صلب العلاقات التعليمية ، هذا الدائرة مكونة من جامعيين ومدرسين مهتمين بالمشاكل البيداغوجية ، ومن متفكرين و مؤلفي كتب ، هذه الدائرة هي المحرك الأساسي عند المرور من المعرفة العلمية إلى المعرفة الواجب تعليمها ، إنها تقوم بانتقاء العناصر العلمية التي ستقدم إلى المعرفة الواجب تعليمها ،وهي بدورها تخضع في ما بعد إلى النقل التعليمي.<sup>3</sup>

ويضفي نشاط هذه الدائرة بالنسبة إلى أغلب الشُعَب بتحديد مقترحات فيما يخص محتويات البرامج التي سيقع تطبيقها من قبل المعلمين ويطلق عليها المعرفة الواجب تعليمها وهي متخيرة من المعرفة العلمية ، هذا التخير عادة ما يكون نوعيا وكيفويا يستجيب إلى التوجهات العامة للسياسة التربوية<sup>4</sup> ، وتقدم للتلاميذ بهدف اكتسابها تحقيقا للنموذج المرتقب وتنظم هذه المواضيع داخل المواد والوحدات

<sup>1</sup> أحمد شيشوب ، تعليمية المواد ، ص 43.

<sup>2</sup> أحمد البرهي ، ديداكتيك النصوص القرائية ، ص 22.

<sup>3</sup> محمد الصبيحي السعيد ، المقاربة بالكفايات التعليمية ، الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية ISBN ، تونس ، ط 1 ، 2009 ، ص 132.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها .

الدراسية المقررة بإحدى الأسلاك التعليمية بشكل بنيوي تطويري، كما يتم إدماجها ضمن المنهاج الدراسي ككل.<sup>1</sup> ويحرص أن تتصف هذه المعرفة بالمواصفات التالية:<sup>2</sup>

\* أن تكون سهلة التناول سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم.

\* أن تصاغ على شكل نصوص صغيرة ومعبرة.

\* أن تكون مصاحبة بتوجيهات وإرشادات حول طرائق وأساليب تبليغها، وحول الأهداف والتطورات المزمع الوصول إليها من خلال تلك المحتويات المعرفية.

\* أن تكون متسلسلة في انبنائها وتطورها .

وفي هذا المستوى الذي يعبر عنه بالنقل التعليمي الداخلي على مدرسي المستوى الواحد تطبيق محتويات البرامج التي من المفروض أنها تمتلك من جميع تلاميذ المستوى الواحد بدرجة معينة.

هذه البرامج المتفق عليها تمتد المعلم بخطوط كبرى وعريضة في ما يخص المحتوى و الوجهة وتضعه أمام نسيج من المعطيات و التمشيات عليه إتباعها ، إلا أنه مهما كان الأمر لا يستطيع المعلم تمرير المحتويات وتبليغها كما هي لسبب بسيط ومعقد ، وهو أن المعلمين وهم الفاعلون الحقيقيون في النظام التربوي لهم آراؤهم وأحكامهم حول عملهم فيفرضون اختياراتهم الناجمة عن عيشتهم وتجربتهم وتمثلهم للتدريس و التعلم وكل ما يدرسونه وهذا رغم ما تنص عليه البرامج الرسمية ضمناً وعلانية من التزام باحترام البرنامج لكن المحتويات المقررة للتدريس حتى وإن حددت ببرنامج تبقى عرضة للتحويل والملاءمة والتكيف حسب ضغوطات تعليمية ومؤسسية وسياقية، وحسب روح المعلم التعليمية كشخص له خبرته ومعيشته وتصوراتهِ الخاصة للتلميذ و الدرس و التدريس ، هذه العوامل تبين أن انتقاء المعارف الواجب تعليمها لا تأتي بالضرورة من تخير عقلائي مفكر فيه وإنما أيضا من قوى خارجة عن نفوذ المعلم وسيطرته ، وهذا يتبين عبر ما يقوله ديفلاي « من أن المعرفة الواجب تعليمها رغم أنها تستمد روحها من توصيات البرامج الرسمية إلا أنها عند التدريس ليست فعلا هي نفسها ».<sup>3</sup>

2/2/4 المعرفة التعليمية ( موضوع التعليم ) : وتتمثل في المعرفة المتداولة في القسم ، وهي ما تستقى محتوياتها من البرامج والكتب التعليمية ، ومن روافد أخرى نخص بالذكر مواضيع الاختبارات الموحدة ، وتوجيهات المراقبة التربوية والمكتقيات البيداغوجية والحلقات التكوينية التي تنظم لفائدة المعلمين ، إلا أن

<sup>1</sup> محمد لمباشري ، الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة بين التصور و الممارسة ، ص 32.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> محمد صبحي السعيد ، المقاربة بالكفايات التعليمية ، ص 133.

الملاحظ هو أن موضوع التعليم متعدد الصور ويعود ذلك إلى اختلاف المعلمين في التكوين المعرفي وفي القناعات التربوية.<sup>1</sup>

وهذه المعرفة هي أساس العلاقة التعليمية بحيث يتدخل المعلم من أجل هضم هذه النقلة التعليمية وذلك بتكليف معارفه التكوينية الذاتية مع المواضيع الواجب تعليمها والعمل على إدراجها ضمن المعرفة التعليمية مع تنظيمها زمنيا و سيكولوجيا تحقيقا للمعرفة العلمية.<sup>2</sup>

إن المعلم في هذه المرحلة يرى مجموعة المتغيرات التعليمية التي ستغير وضعية التعلم ، سواء على المستوى العلائقي ( معلم – متعلم – معرفة) وهو ما يسمى بالمثلث التعليمي أو على مستوى اختيار الطرائق والوسائل التي سيستعين بها في تحقيق الأهداف المرتقبة، فمثل هذه الاختيارات التي سيقوم بها المعلم ستكون لها نتائج على الإدراك الكلي للمعرفة التعليمية التي سيطورها المتعلمون ، وعلى المفاهيم التي سيعالجونها ، وهو ما يجبر المعلم على القيام بتكليف ما جاءت به محتويات الكتب التعليمية لمختلف المستويات التعليمية مع المعرفة التعليمية خصوصا أثناء تهيئ جذائته التي تعتبر كنقلة ديداكتيكية مهمة، إن هذا التفاعل بين المعلم و المتعلم داخل إطار النقلة الديداكتيكية هو أساس العلاقة الهادفة.<sup>3</sup>

يتضح مما سبق أن انتقال « المعرفة » من مجال العلم إلى مجال التعليم يتم عبر مصفاتين : الأولى السياسة التربوية ، والثانية المعلم ، ولقد أكدت الملاحظة الصفية أن أهم هاتين المصفاتين هي مصفاة المعلم ، فهي الأكثر فعالية في العمل التربوي ، ولذا لابد من التأكيد في فترات التكوين أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار التحولات التي تعرفها هياكل المعرفة ، وألا يتخلف عنها لأن أي جهل بهذه التحولات يعرض المعرفة المتعلمة للابتدال والتخلف المعرفيين.<sup>4</sup>

وهنا تظهر ضرورة النقل التعليمي التي لا مفر منها بسبب عوامل متجمعة ومتداخلة بعضها داخلي و بعضها خارجي إذ من الصعب الفصل بينهما كليا ، وهذا راجع بالأساس إلى أن مسألة تحديد المعارف باستمرار أمر ضروري بحسب (شفلار) وذلك لعدة أسباب منها أن :<sup>5</sup>

- بعض المعارف تفقد مكانتها وتصبح عمومية عندما تدرس لمدة طويلة أي يعتريها الهرم .

<sup>1</sup> البرهي ، ديداكتيك النصوص القرائية، ص 22.

<sup>2</sup> محمد لمباشري، الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة ، ص 33.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها ، وينظر: محمد صبيح السعدي ، المقاربة بالكفايات التعليمية ، ص 134

<sup>4</sup> البرهي ، ديداكتيك النصوص القرائية ، ص 23.

<sup>5</sup> السعدي ، المقاربة بالكفايات التعليمية ، ص 134 ، 135.

- بعض المعارف التعليمية تفقد صلاحيتها بسبب الاكتشافات العلمية، والاختراعات الجديدة، ومن ثم يرى أن إدخال مفهوم النقل التعليمي ضروري إذ هو يفيد عملية تحويل المعرفة وانتقائها قبل أن تصبح معرفة واجب تدريسها، وسبب تطور المعارف راجع كما يرى "شفلار" إلى التآكل والتماوت"<sup>1</sup>، فمن ناحية يعاين المختصون بطناً مفترضاً لما يُدرّس قياساً بتطور شُعَب تدريسهم، ومن ناحية أخرى تصبح المعرفة في بعض الأحيان بفعل التطورات مهددة بالابتدال بالنسبة إلى المحيط الاجتماعي والثقافي، ومن ثم فإن المدرسة عليها الأخذ في الحسبان لما يجري في الساحة العامة من مفاهيم ومعلومات ومحتويات لثلاث تُنعت المعرفة التي تقدمها بأنها عديمة الجدوى، ومن ناحية أخرى فهي مجبرة على ذلك لأنها إذا لم تُدرّس شيئاً مختلفاً عما يعرفه الجميع سيتساءل البعض عن فائدتها ومشروعيتها، وهذا الأمر يتأتى من شريحة الأولياء المثقفين الذين يدلون بمثل هذه الأحكام وبذلك ينتصبون كقوة ناطقة باسم المجتمع، مما يجعل النقل التعليمي رهين بالممارسات الاجتماعية.<sup>2</sup> فما المقصود بهذا الأخير وما علاقته بالنقل التعليمي؟.

#### 1/2/ 2/4 الممارسات الاجتماعية المرجعية وعلاقتها بالنقل التعليمي والتعليمية:

إن اعتماد المعرفة العلمية كمرجعية وحيدة لإعداد المعرفة الواجب تعليمها تجعل البرامج التعليمية برامج جافة ومنفصلة عن مجريات المجتمع<sup>3</sup>، فهي تتأثر بمصادر أخرى مثل الممارسات الاجتماعية التي استنبطها مارتيناد<sup>4</sup>، ومفهوم الممارسات الاجتماعية يحيل إلى مختلف الأنشطة الاجتماعية (أنشطة البحث، الإنتاج، الهندسة، بما في ذلك الأنشطة المنزلية و الثقافية) التي يمكن اعتمادها كمرجعية للأنشطة التعليمية.<sup>5</sup>

يقول مارتيناد: «إذا أردنا التدقيق فإننا نقول بأن صياغة المناهج التعليمية تستلهم محتوياتها ومنهجياتها من الممارسات المرجعية التالية: البحث العلمي (مصدر المعرفة العلمية)، النشاط الصناعي والحرفي، الأنشطة الاقتصادية والمنزلية، الأنشطة الثقافية والأيدولوجية والسياسية، القيم الاجتماعية السائدة، النشاط التربوي (التدريس)»<sup>6</sup>.

وتكمن أهمية مفهوم (م ا م) في كونه يلفت انتباهنا إلى مكانة الممارسات الواقعية داخل المدرسة، ذلك أن المناهج الرسمية قد عودتنا الانطلاق من المعرفة العلمية النظرية لتطبيقها في مرحلة لاحقة على الواقع

<sup>1</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 135.

<sup>2</sup> كمال السحباني، [الحجاج بين خطط التعليم واستراتيجيات التعلم]، ص 27.

<sup>3</sup> ينظر: السعدي، المقاربة بالكفايات التعليمية، ص 136.

<sup>4</sup> أحمد شبشوب، تعليمية المواد، ص 45.

<sup>5</sup> السعدي، المرجع نفسه، ص 136.

<sup>6</sup> أحمد شبشوب، تعليمية المواد، ص 45، 46.

، وهو تمش لا يعين الأطفال دائما على تملك المعرفة الواجب تعلمها ، إذ يقول فوقل في هذا الصدد: « غالبا ما يبدأ معلم العلوم درس تكاثر النبات مثلا بتقديم مفاهيم علمية مجردة ، فلماذا لا نعكس الآية ونبدأ بملاحظة الأعمال التي يقوم بها البستاني في حقله لنخلص في مرحلة ثانية إلى تجريد المفاهيم النباتية ؟ إن هذا التمشي المبني على استغلال الممارسة الاجتماعية للحرفي من شأنه أن يعين الأطفال على تمثيل أحسن لمفهوم التكاثر وميكانيزماته» ، وقد نادى كايو coillot بإدراج بعض الفاعلين الحقيقيين في هذه العملية قائلاً: «في مجال الرياضيات يمكننا إضافة مستعملي الرياضيات مثل ممثلي المؤسسات و المهندسين ، ولم لا في مجال اللغات الصحفيون و الكتاب»<sup>1</sup>.

إجمالاً ننتهي إلى أن النقل التعليمي إجراء ضروري بالنسبة للمدرس الذي يواجه موضوعاً دراسياً معيناً ، وعملية نقله للمعرفة تمر عبر ثلاث إجراءات<sup>2</sup>:

أ - انتقاء العناصر المعرفية الأساسية الملائمة للمستوى الإدراكي للفئة المستهدفة: حيث يطالب فيه المعلم بانتقاء المعرفة التي يراها مناسبة للتلاميذ ، فيبسطها حتى تكون قابلة للتداول بينهم و يثير هذا التبسيط مشكلات ذات نظام ابستمولوجي تتمثل بالأساس في حل التناقض التالي : وهو إيجاد معرفة متعلمة قريبة المأخذ من مدارك التلاميذ و قريبة بما فيه الكفاية من المعرفة العالمية ، ويقوم حل هذا التناقض على البحث في عملية النقل كما يسميه "شفلار" بالثابت *L'invariant* الذي يربط ما بين المعرفتين "العالمية" و "المُتعلمة" و يعطي لهذه الأخيرة شرعية الانتماء إلى الأولى .

ب اختيار لغة واصفة مفهومة من طرف التلاميذ : لابد من الإشارة إلى أن أية معرفة متخصصة ، لها جهازها المفهومي الخاص هو بمثابة السياق الذي يحتملها من الذوبان في غيرها فَبِه تُعَرَف و تتميز ، وأهم خاصيات هذا الجهاز الضبط والتجريد والتعقيد ، وهنا ترد الأسئلة التالية: كيف نتعامل مع هذا الجهاز المفهومي "العالم" في ميدان التعليم العام ؟ هل ينبغي تعويضه بجهاز آخر أقل تجريدًا و تعقيدًا ؟ ، وكيف يتم اشتقاق ونحت وارتجال اللغة العربية الواصفة البديلة؟...إن مدرس اللغة العربية يواجه هذه المعضلة سواء أثناء تدريس مواد (القواعد النحو ، البلاغة ، العروض ) أو أثناء تفهيم النصوص القرائية ، وغالبا ما ينتج من استحضار هذه اللغة الواصفة المتخصصة دون سابق تعريف غموض وإيهام في إذهان التلاميذ.

<sup>1</sup> السعدي ، المرجع نفسه ، ص 136.

<sup>2</sup> ينظر: البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية ، ص 23 ، 24.

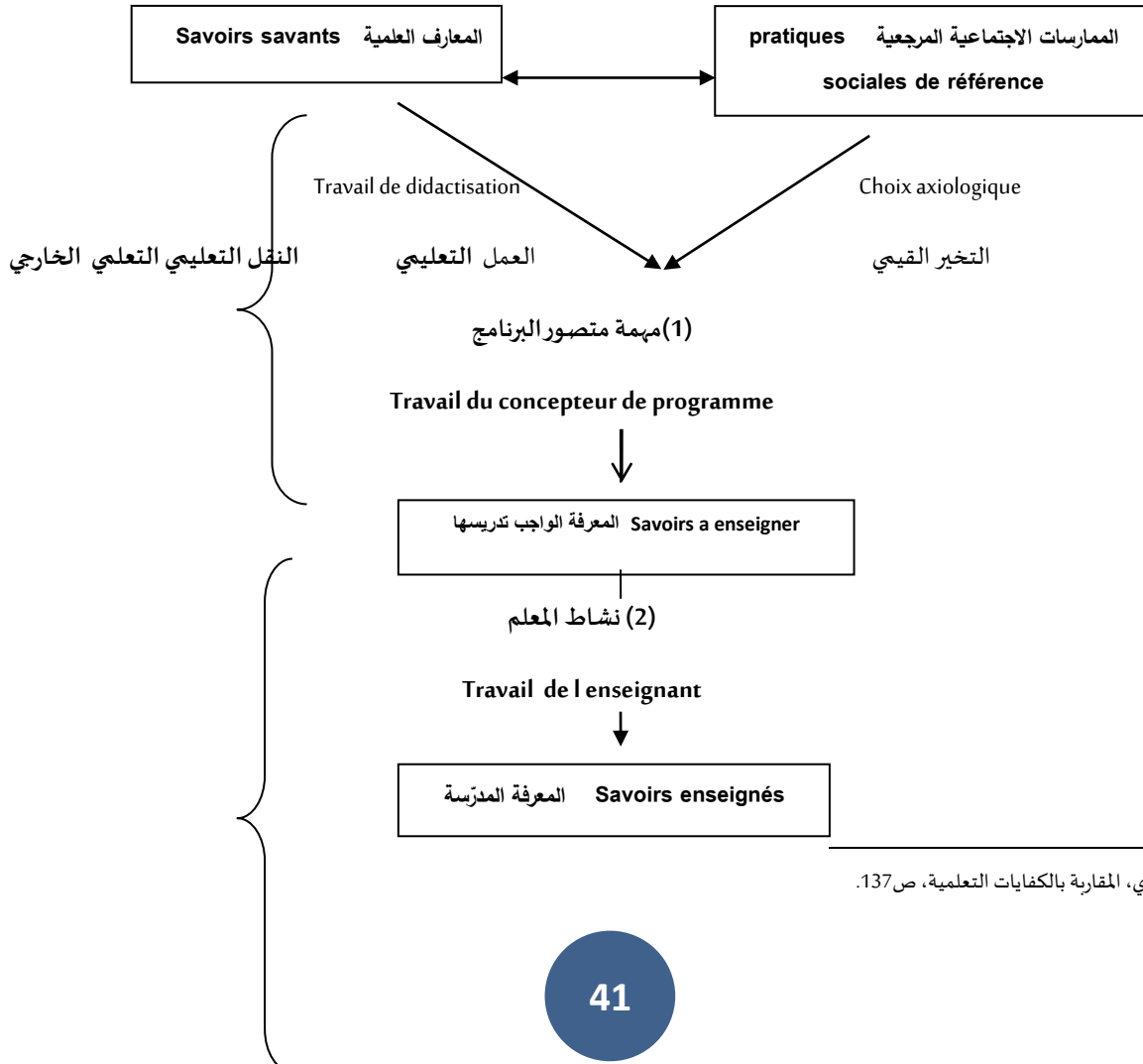


ج. توزيع المحتوى التعليمي على خطوات التعلم : و يتعلق الأمر بطريقة عرض هذا المحتوى التعليمي على خطوات التعلم ، فيتعلق الأمر بطريقة عرض هذا المحتوى التعليمي على التلاميذ انطلاقاً من مبدئين:

الأول : الانتقال بالتلميذ من المجهول إلى المعلوم.

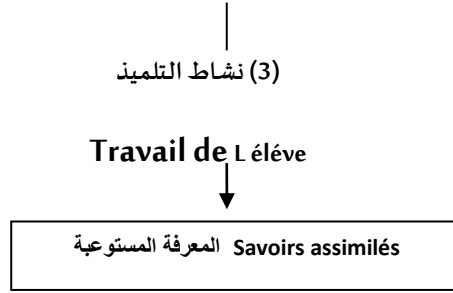
الثاني : اعتماد مبدأ التدرج في الصعوبة مروراً بالمعرفة البسيطة فالمركبة فالمعقدة.

والرسم التوضيحي التالي يبين مختلف مستويات النقل التعليمي حسب ديفلاي<sup>1</sup> :



<sup>1</sup> السعدي، المقاربة بالكفايات التعليمية، ص 137.

النقل التعليمي الداخلي



مخطط يمثل مختلف مستويات النقل التعليمي حسب ديفلاي.

قراءة المخطط: فكما هو ملاحظ فإن المعرفة العلمية المراد تعليمها تخضع لمجموعة كبيرة من الاختصارات والتبسيطات توازيا مع الواقع الاجتماعي الواجب أخذه بعين الاعتبار لكي يكون للمعرفة المتعلمة جدوى ، فيوجود مصفاة واضع البرامج تعقبها مصفاة المعلم الذي يجتهد بشتى الطرق للوصول إلى صياغة معرفة لا تتجاوز استيعاب المتعلم وقدراته.

#### 3/4 الوضعية التعليمية (الموقف التعليمي) : La situation didactique :

تمتاز الوضعية التعليمية- التعليمية بمزجها بين التعليم. أي مجموع العمليات التي توفرها عناصر الوسط التربوي من معلمين وأولياء أمور بالإضافة إلى المؤسسة التربوية، وبين التعلم وهو مجموع التمشيات والعمليات التي يقوم بها الفرد في ظروف معينة، الهدف منها اكتساب مؤهلات جديدة من معارف ومواقف ومهارات<sup>1</sup>.

ويؤكد هذا المفهوم على تلازم التعليم والتعلم داخل الوضعيات التربوية التعليمية، بل تجعل التعليم في خدمة التعلم، كما يظهر ذلك في نص فليب جونا PH Jonnaert التالي: "الوضعية التربوية وضعية مثلثة من حيث هيكلتها وهي وضعية تعليمية - تعليمية من حيث وظيفتها ... قائمة على وضعية التعلم التي تجرى في الفصل، كون التعلم طريق يقطعه المتعلم بنفسه في اتجاه المهارات والمعارف التي يريد اكتسابها، ويقوم المعلم هو بدور المعين الخارجي للمتعلم على السير في هذا الطريق وهو الذي يزيل العقبات من الطريق ويضبط العلامات التي تعين المتعلم على معرفة المسافة المتبقية من هذه الطريق، وإذا كان التأكيد على تلازم عمليتي التعليم والتعلم يدخل باب التأكيد على البديهيات فإن الحديث عنهما يمثل فرصة للتأكيد على الدور الوظيفي للمعلم والبعد النشط للمتعلم داخل الفصل، فهي بذلك

<sup>1</sup> بعلي الشريف حفصة، "التعليمية"، ص 09.

مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلم أو مجموعة من المتعلمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء (وسائل إيضاح، سبورة، جهاز عاكس.... إلخ) ونظام تربوي يمثل المعلم بهدف إكساب المتعلم معرفة مبنية أو في طريق البناء"<sup>1</sup>.

وبذلك يمكن أن تُعرّف الوضعية على أنّها:<sup>2</sup>

- واقعة ملموسة يواجهها المتعلم بقدراته ومهاراته لحلها.
  - السياق و الظروف التي تتم فيها عملية التعلم وتؤدي إلى ناتج تعليمي جديد تنمو من خلاله الكفاءة.
  - مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية- التعليمية والمهنية.
- وبالنظر إلى هذه التعاريف يمكن استقراء مكونات الوضعية التعليمية المتمثلة في:<sup>3</sup>
- أ- السند : ويسمى الرافد أو الحامل، ويقصد به مجموع الوسائل أو العناصر التي تعرض على المتعلم في شكل مسألة ،صورة، نص أو خريطة. ويتكون السند من:
    - 1- السياق الذي يحدد المحيط الذي توجد فيه جملة المعلومات التي ستعتمد من طرف المتعلم.
    - 2- المعلومات والتي قد تكون تامة أو ناقصة، مناسبة أو غير مناسبة، وذلك وفقاً لما هو مطلوب (درجة التعقيد).
  - ب- المهمة : أو النشاط المطلوب وتتمثل في مجموع النشاطات والأعمال المطلوب من المتعلم إنجازها، والتي يعبر عنها غالباً بأفعال أمر أو أسئلة مغلقة أو مفتوحة.
  - ج- التعليمية: وهي مجموع الإرشادات والتوجيهات التي يطلب من المتعلم مراعاتها خلال تنفيذ المهمة والتي لا بد أن تتسم بالدقة والوضوح والبعد عن التأويل.
- ومجموع مكونات الوضعية وتركيبها تخلق أنواعا من الوضعيات التعليمية للمتعليم تختلف باختلاف طبيعة تلك المكونات والتركيبات.

أنواع الوضعيات التعليمية : وهي ثلاثة تتمثل في:<sup>4</sup>

ينظر: أحمد شبشوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 40، 41<sup>1</sup>.

<sup>2</sup> محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين امليلة، الجزائر، 2012، ص 275.

<sup>3</sup> المرجع السابق، ص 275، 276.

<sup>4</sup> ينظر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية ، ص 15.

○ وضعية الفعل: تتمثل في دفع التلميذ إلى إنجاز عمل باستثمار طاقته الفكرية وتسخير قدراته الشخصية للوصول إلى الأداء الناجح.

○ وضعية الصياغة: تتمثل في حسن صياغة التعليمات أو المعلومات المتبادلة بين المعلم والمتعلم.

○ وضعية التصديق: تتمثل في كون المتعلم مطالب بالبرهنة على ما يقول أو يفضل، بشواهد أو ممارسات من اجتهاده الخاص.

هذه الوضعيات الثلاث تخلق وظائف بيداغوجية لعناصر العملية التعليمية وعلى رأسها المتعلم، كونه المحور الذي تدور الأقطاب حوله والمجندة لخدمته.

### الوظائف البيداغوجية للوضعية التعليمية - التعليمية :

يحتاج المتعلم في معالجته للوضعية التعليمية التعليمية إلى مسار منطقي يفضي إلى ناتج، على أن يكون فيها المسار والناتج جديدين أو أحدهما على الأقل، وهي تستدعي القيام بمحاولات بناء فرضيات، طرح تساؤلات، البحث عن حلول، تجنيد موارد، اختيار مسارات وتقنيات، مقارنة نتائج، اكتساب تعلمات جديدة ... وبالتالي نستخلص أن للوضعية وظائف بيداغوجية عديدة يمكن حصرها في:<sup>1</sup>

أ- وظيفة تحفيزية: كونها تثير الفضول وتقوي الدافعية والرغبة في التعلم والمعرفة عبر السرد القصصي، اللغز، التساؤل .... إلخ .

ب- وظيفة ديداكتيكية: إذ تسمح للمتعلم باكتشاف المعرفة بنفسه وذلك بتجاوز العوائق التي اعترضته عن طريق تجنيد كل موارده المعرفية والمهارية للإجابة عن التساؤل، حل اللغز، إزالة الغموض.

ج- وظيفة تطويرية: إذ تتيح للمتعلم هيكله العمليات الذهنية وبلورة أساليبه الفعالة لحل المشكلات بصورة متدرجة.

وما يجدر ذكره أن كلا من المعلم والتلميذ ليس لهما نفس العلاقات ولا نفس الارتباط بالمعارف المقترحة بسبب خصوصيتها وهذا لأنهما لا يحتلان نفس الموقع، ولا نفس المسؤولية، ولا نفس الإمكانيات والقرارات رغم المهمة التي تجمعهما، فالمعلم كونه يمتلك المعرفة يبقى الوحيد المسؤول في قسمه على تنظيم وضعيات التدريس التي يراها مناسبة ومفيدة لتعلمات التلاميذ، مسؤوليات يحددها العقد التعليمي لكلا الطرفين، فما حقيقة هذا العقد وما فاعليته التعليمية؟.

<sup>1</sup> ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 276، 277.

#### 4/4 العقد التعليمي / العرف : Contrat pédagogique :

يُعرَّفُ العقد التعليمي على أنه مجموع القوانين وتأثيراتها الناشئة عن طريق العلاقات بين المعلم والتلميذ والصادرة عن وضعية تعلم/تعليم، مرتبطة بمواضيع معرفية مستغلة في هذه الوضعية.<sup>1</sup>

فهو نظام التزام متبادل ضمني إلى حد كبير، يحدد إلى أي مدى مسؤولية كل شريك تعليمي (معلم/متعلم) لإدارة الوضعية ومسؤوليته هذه ستكون بطريقة أو بأخرى أمام الطرف الآخر.<sup>2</sup>

ويحدد بروسو Brousseau العقد التعليمي باعتباره : "مجموعة من السلوكات الصادرة عن المعلم والمرتبقة من طرف المتعلم وأيضا مجموعة من السلوكات الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من طرف المعلم، ويتمثل هذا العقد في مجموعة من القواعد التي تحدد بشكل ضمني (أو صريح) دور كل واحد في العلاقة التعليمية التي تربطهما، كما يعتبر العقد التعليمي مجموعة من التفاعلات الواعية وغير الواعية الموجودة بين الفاعل التعليمي والمتعلمين والتي ترمي إلى تحقيق المعارف".<sup>3</sup>

فهو عقد ضمني يضمن عند احترامه سير الإطار العام للوضعية بنجاح بما أنه حسب بروسو Brousseau يحدد في بعض الأحيان بصفة صريحة وفي غالب الأحيان بصفة ضمنية ما هو مطالب به كل من المعلم والمتعلم من التزامات أثناء حصة تعليمية معينة.<sup>4</sup>

وينبغي للمدرس أن يتعاقد ضمناً مع تلامذته، وذلك عن طريق تحديد المهام والأدوار والوظائف والأعمال التي يجب أن يقوم بها كل طرف في علاقته مع الجماعة، فلا بد من تحديد واجبات وحقوق التلميذ وواجبات وحقوق المعلم ويجب أن يبنى هذا التعاقد التعليمي على سلطة المعلم وقدرته على ضبط القسم، وهنا نميز بين سلطتين هما:<sup>5</sup> أ- سلطة شخص (معلم) كان أم مديراً أم مشرفاً) متمكن من تخصصه مطلع على تخصصات الآخرين ضابط لآليات اشتغاله، وهذه سلطة مشروعة وغالباً ما يقبلها التلاميذ لأنها مبنية على سلطة معرفية وليس على القمع والاستبداد<sup>(\*)</sup> : مبنية على الاقتناع، إن هذا النوع من السلطة يسهل عملية التواصل بين أفراد المجموعة داخل القسم الدراسي، ب- سلطة شخص غير

<sup>1</sup> Renter, Y. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Deboeck . 2007 . p 59.

<sup>2</sup> Jean-Pierre Astolfi , Éliane Darot Yvette Ginsburger-Vogel Jacques Toussaint. Mots clés de la didactique des sciences. De Boeck Supérieur. 2008. p 60

<sup>3</sup> محمد لمباشري، الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة ، ص 34.

<sup>4</sup> ينظر: السعيد، المقاربة بالكفايات التعليمية، ص 121، 122.

<sup>5</sup> محمد الدريج، "عودة إلى تعريف التعليمية"، ص 13.

<sup>(\*)</sup> وهو عقد تعليمي تعليمي مبني على تدريس شكلي دوغماني، أساسه الخضوع مما يجعل المتعلم متلقياً سلبياً لا يعارض المعلومة حتى وإن كانت خاطئة، وهو عقد تميزت به البيداغوجيا التقليدية للاستزادة ينظر: السعيد، المقاربة بالكفايات التعليمية، ص 141.

متمكن من تخصصه، غير مطلع على التخصصات التي تفيده، غير ضابط لآليات اشتغاله، وهذه سلطة غير مشروعة لا يقبلها التلاميذ لأنها مبنية على القمع، وهذا النوع يعوق عملية التواصل بين المعلم والتلاميذ.

والعقد من وجهة نظر فليو Fillioux مبني على رضا متبادل فيما يخص القواعد التي يجب على كل واحد احترامها لضمان السير الجيد للعلاقات بين المعلم والتلميذ.<sup>1</sup>

ويؤكد أصطلفي Astolfi في مقال له بعنوان "العقد التعليمي" وجه الاختلاف بين العقد البيداغوجي الذي يسعى إلى توضيح الأهداف والمقتضيات التعليمية للتلاميذ، وبين العقد التعليمي الذي يبين أن قدرًا من الغموض يوجد بالضرورة في النظام التعليمي الرابط بين المعرفة والمعلم والمتعلم، ويُشَبِّهه صاحب المقال العقد التعليمي بالعقد الاجتماعي عند روسو Rousseau في أسبقية الوجود بالنسبة إلى وضعية التعليم، إذ هو يحددها تضافريًا بشكل ما، ولا يعود هذا الغموض في نظره إلى أن المعلم يريد أن يخفي شيئًا عن المتعلمين، وإنما لأنه متورط مثلهم في العقد الذي يربطهم.<sup>2</sup>

ويمتاز العقد حسب اصطلفي Astolfi بالصفات التالية:<sup>3</sup>

- أنه يسبق الوضعية التعليمية التعليمية ويحددها، فتعايش المعلم مع المتعلم داخل المؤسسة التعليمية، يفرض علينا منذ اللحظة الأولى الالتزام ببعض الواجبات والتمتع بمجموعة من الحقوق، وذلك مهما كانت الوضعية التعليمية التعليمية، لذلك نرى روسو Rousseau يرجع العقد التعليمي إلى العقد الاجتماعي<sup>(\*)</sup>، الذي يربط بين الطرفين المتواجدين بالفصل .
- إن مفهوم العقد يطبق في المواد العلمية (الرياضيات، الفيزياء) أكثر مما يطبق في المواد الاجتماعية (التاريخ مثلاً) وذلك تبعًا للطبيعة المهيكلية التي تمتاز بها المواد العلمية، وهي ملاحظة تفسر قلة استعمال هذا المفهوم في كل الخطابات التعليمية قياسًا بالمفاهيم الأخرى.

<sup>1</sup> السعيد، المرجع نفسه، ص 145.

<sup>2</sup> شريفة الماطوسي العابدي، [إشكالية تقويم الإنتاج الكتابي]، ص 17.

<sup>3</sup> ينظر: أحمد شبشوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 46، 47.

<sup>(\*)</sup> يقول نيكولا بالاشيف، "يمكن أن نقارن الفصل بالمجتمع العرفي، والعرف هو مجموعة من الواجبات غير المكتوبة كرسها الاستعمال، ويتميز العرف عن القانون (المكتوب) بكونه نتيجة لممارسات اجتماعية متراكمة ولعل هذا التفريق بين العرف والعقد هو الذي يمكننا من فهم العقد التعليمي-التعليمي على حقيقته"، ينظر: أحمد شبشوب، تعليمية المواد، ص 47.

- إن العقد يحدد واجبات كل من المعلم والمتعلم بالنسبة لكل وضعية تعليمية تعليمية، وهي واجبات تتغير بتغير الوضعيات وهو أمر يجعل العقد ديناميكيًا، متحركًا ومتغيرًا في بنوده وذلك حسب تقدم المتعلمين في اكتساب المعرفة التعليمية أو تعثرهم في هذا المسار.

- وخلافًا للاعتقاد السائد فإن العقد التعليمي لا يبرز للعيان إلا عند ظهور مشاكل و انقطاعات في الزمن التعليمي، ذلك أن الفصول تنظم في الواقع حسب العرف لا بمقتضى عقود يصرح ببنودها منذ البداية.

ويطرح فيليب ميريويو PH . Meirieu قضية العقد في حال البيداغوجيا الفارقية التي تفرض عدة مسالك وثنايا للحصول على المعرفة مما يستوجب العقد الواحد الضمني الذي يربط المعلم بفصله بعقود فردية متنوعة قصد الوصول بالمتعلم إلى أقصى ما يملك من إمكانيات، هذه العقود تلزم كل تلميذ بالواجبات التي عليه القيام بها، وتحدد الإعانات المرتقبة من المعلم بشكل واضح وصريح، هذا العقد يمكن النظر إليه على أنه إحدى آليات البيداغوجيا الفارقية لمجابهة الفروقات بين التلاميذ وما هم عليه من عدم تجانس في الفصل الواحد، ويقول موضحًا ذلك: "إذ هو يلزم التلميذ والمربي بمشروع مشترك يقوم على الربط بين متطلبات المعرفة وشخصية المتعلم وفعل المكون، إنه في ذات الوقت آلية نفسية ووسيلة لجعل الزمن التعليمي له غاية، وكذلك فرصة لتحديد الأهداف والشروع في البحث عن الوسائل لبلوغها وأخيرًا أداة لإعطاء معنى للتقييم".<sup>1</sup>

والعقد هنا يساعد التلميذ على الاستقلالية ضمن إطار مرن تسوده الثقة المتبادلة والرؤية الواضحة للعمل بكل جزئياته وتفصيله كما يساعده على تجربة حرية اختيار واتباع الاستراتيجية الخاصة به ، ومن ناحية يسمح للمدرس بتفريد المحتويات والآليات كما هو الحال في البيداغوجيا الفارقية ، إنه التزام كتابي كسائر العقود الأخرى ، يمضيه التلميذ والمعلم معا ، بعد التفاوض والاتفاق على كل بنوده مع إمكانية المراجعة متى استدعى الأمر ذلك أو متى وقع إخلال في العمل به: إنه عقد يندرج ضمن رؤية جديدة للعمل التربوي تؤمن باشتراك التلميذ في مكافحة إخفاقه، وجعله مسؤولاً عن نفسه لا متكلًا على المعلم عبر علاقة في شكل عقد مادي ومعنوي، هذا العقد يضبط الحدود والتواصل مع المعلم لنجاح العلاقة بينهما وهذا ما يزيد في استقلالية التلميذ والإيمان بقدراته وبفاعليته في العمل الذي يقوم به.<sup>2</sup> وهو ما يجعل للعقد التعليمي أسسا لا بد من مراعاتها.

(1) ينظر: السعيد، المقاربة بالكفايات التعليمية، ص 145.

(2) المرجع نفسه، 146، 145.

#### 1/4/4 أسس العقد التعليمي

إن أسس العقد التعليمي نفسية وابستمولوجية: ابستمولوجية بالأساس، إذ هو ناتج بالخصوص عن العوائق التي يواجهها التلاميذ في عملية التعلم وعن الوضعية التعليمية ذاتها، فهذه الوضعية ينبغي أن تضع المتعلم في مواجهة صعوبات تستدعي منه عملاً ذهنياً لتحديدها وتجاوزها، ولا ينبغي أن يحل محله في ذلك حسب رأي اصطلفي Astolfi ، و نفسية ، إذ أن هذا العقد يوظف التصورات التي يستعملها المعلم والتلميذ بشأن الوضعية التعليمية في المثلث التعليمي، فمتى حاول التلميذ في هذه الوضعية حصر ما ينتظره المعلم منه بدلاً من تحليل الصعوبة ، الذي يمكنه من حل الوضعية أو تملك المعرفة، فإنه لا يتقدّم ويحتمل أن يرتكب أخطاء جسيمة، ومتى تبنّى المعلم تمشيّاً يُراعي ما ينتظره من التلميذ وتصوّره لقدراته الآنية وللمسلك التعليمي الذي يرى أنه الأنسب، فإنه يُفضّل إجراءً تعليمياً واحداً على غيره يمكن أن يكون أكثر جدوى أو أكثر ملاءمة لإمكانيات التلميذ.<sup>1</sup>

إنّ التصريح بشروط وبنود (العقد التعليمي) في بداية السنة من شأنه أن يُيسّر العملية التعليمية التعليمية وأن يُجلب جميع كوامنها ويُوضّح كل أبعادها ودقائقها، ومن شأنه كذلك أن يُشرك التلاميذ في بناء العلاقة التي تربطهم بمعلمهم على قواعد متينة، أساسها الحوار المتبادل، وإبداء الرأي، وإخراج (المتعلم) من موقع المتلقي الخامل الفاتر إلى موقع المشارك الفعال اليقظ.<sup>2</sup>

ويمكن للمعلم أن يفكر ملياً في صياغته لشروط هذا العقد بلغة سهلة واضحة وأن يُشرك التلاميذ في هذه الصياغة، على أن تبقى بنود العقد مفتوحة للزيادة أو النقصان حسب المستجدات الآنية، والحاجيات الملحة، ذلك أن شروط العقد قابلة للتغيير حسب طبيعة ومستوى الفئة المستهدفة والمشكلات المستحدثة والمتطلبات المتجددة... إنّ شروط العقد ينبغي أن توضع للتجربة والملاحظة والقياس والتقويم، حتّى يكون هذا العقد عقداً متجدداً، ومحدداً للعملية التعليمية التعليمية، ولا ننسى أن التعليمية علم نظري تطبيقي، إذ هو الكلمة الحسم للتجربة التي تقوم وتهذب وتجدد .

و للإشارة بيّنت الأبحاث الميدانية أن الكثير من الأساتذة يختار عدم التصريح بشروط هذا العقد بوعي أو بغير وعي، كونهم درجوا على عدم التصريح به طيلة مدة تدريسهم السابقة وسبب ذلك حسب

(1) شريفة الماطوسي العابدي، [إشكالية تقويم الإنتاج الكتابي]، ص 17.

(2) سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2012، ص 114.



زَعَمَهُم مرده عدم الانتباه إلى قيمة التصريح بشروط العقد التعليمي، أو أن المشرف التربوي لم يسبق له أن نَهَّيَهُم إلى قيمة هذا الاختيار.<sup>1</sup>

فالعقد التعليمي وسيلة في غاية الأهمية يمكن أن تَحُلَّ إلى حَدِّ كبير مشكلة (طول المقررات الدراسية) وما يترتب عن ذلك من إثقال كاهل المعلم الذي يسارع الزمن والمعوقات. حتَّى يأتي على المقرر في الوقت المحدد.<sup>2</sup>

إضافة إلى شرط التصريح هنالك متعلقات لا بد من مراعاتها حين وضع العقد نوجزها في:<sup>3</sup>

• أن يكون العقد في إطار العملية التعليمية: لا بد أن ينص العقد على شروط إنجاح العلاقة بين (المعلم) و(التلاميذ) ويجب على الأسئلة المتمحورة حول هذه العلاقة ولعل أهمها: ما موقع المعلم من العملية التعليمية التعليمية؟ وما موقع المتعلم من هذه العملية؟ ما هي أنواع قنوات التواصل التي ينبغي أن تجمع بين الطرفين؟ هل يكون المعلم هو محور العملية التعليمية التعليمية؟ وهل هو ناقل للمعرفة، والمصدر الوحيد لها؟ أم أنه الموجه والمسير لهذه العملية فقط، وأن محورها هو المتعلم كما تدعو إلى ذلك النظريات التربوية الحديثة؟.

• أن يكون محل العقد المادة الدراسية وطرق تدريسها: لا بد أن ينص العقد عن طبيعة المادة المدرسة، وعن أهم إشكالياتها ومحاورها ومكوناتها، وطرق تدريسها، وعادة حينما يسأل الأساتذة عن طرق التدريس فإن الغالبية العظمى لا يعرفون من ذلك إلا الطريقة الإلقاءية، أو الحوارية وتغيب عنهم الطرق الأخرى رغم أهميتها.

• طرق التقويم: أي ما هي الطرق التي سيسلكها المعلم في تقويم تلاميذه سواء من خلال المراقبات المستمرة أو الامتحانات كتابية كانت أو شفوية؟، وهل سيركز التقويم على الحفظ فقط، أم على الحفظ والفهم، والتحليل والاستنباط؟ وما هي أنواع الأسئلة التي ستكون في الفروض وما هي أوقات هذه الفروض؟ وكيف يتم التعامل بنوع من الإجمال مع الأسئلة. لأن مثل هذه الأمور ستتوضح شيئاً فشيئاً مع مرور الزمن وتعاقب الحصص والفروض، وهل المعلم يخصص نقطة خاصة لمشاركة التلاميذ في القسم، أم أن ذلك مستبعد منذ البداية؟.

<sup>1</sup> المرجع نفسه ، ص 116.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 114.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 116، 117.

إن مثل هذه الأسئلة في بداية السنة من شأنها أن تجعل التلميذ يُقبل على الدراسة بنوع من الوضوح والثبات والعزم، لأنه اطلع على جميع الطرق والوسائل التي يمكن أن يقوم بها، وهذا مدعاة لمزيد من الاجتهاد والمثابرة.

● الأهداف التعليمية : يطرح المعلم في العقد الأهداف التي من أجلها تدرس مادته، وكذا الأهداف التي من أجلها اختيرت موضوعات مقرر السنة، وماذا عساها أن تحقق للتلميذ في حياته اليومية في البعد الوجداني والمعرفي والمهاراتي، ينبغي للمعلم أن يحرص حرصاً شديداً على بيان الأهداف الكبرى لمادته، وأن يقدمها تقديمًا جيدًا، يثير شغف التلميذ ويحسسه بمكانة المادة في الحياة الخاصة والعامة ويمكن للمعلم كذلك في إطار إشراك التلاميذ أن يستعين بهم في صياغة هذه الأهداف، وكذا صياغة جميع بنود وشروط العقد. حتى يدركوا أن ذلك من صنعهم، وأنهم فعلاً طرف مهم في هذا العقد. وأن نجاحه متوقف على مشاركتهم وإسهامهم سواء في وقت الصياغة أو زمن التطبيق.

ومن خلال حديثنا عن العقد التعليمي ذكرنا ارتباط هذا الأخير بمجموع المعارف القبلية أو مايسمى بتصورات وتمثيلات التلاميذ للمعرف المراد تعلمها. فما المقصود من وراء هذه المصطلحات؟.

#### 5/4 التصورات أو التمثيلات REPRESENTATIONS

يلتحق التلاميذ بالقسم بخلفيات معرفية وتصورات ذهنية مسبقة يستعملونها في تفسير ظواهر العالم الذي يعيشون فيه، وعلى المربي الذي يهدف إلى تغيير أو تطوير تلك التصورات أن يبني خطته انطلاقاً من تلك التصورات، لأن الانطلاق من تصورات المتعلمين والاعتبار به خلال الحدث التربوي من شأنه أن يجود العملية التعليمية-التعلمية.<sup>1</sup>

حيث يمثل العمل التعليمي دينامية تقوم على تشويش المعرفة القديمة السابقة لتحصيل المعرفة الجديدة موضوع التعلم، وهكذا يتقدم تنفيذ البرنامج ويتقدم المتعلمون في المعرفة، ويتغير العقد التعليمي تبعاً لذلك.<sup>2</sup>

يشير جيوردان A.Giordan أن التصورات معارف تكونت خلال فترة طويلة من حياة المتعلم، وهي تختلف حسب الفروق الاجتماعية من حيث الامتداد ومن حيث نوعية المعلومة ودرجة التواتر، فعناصر التصور تتطور انطلاقاً من عناصر خارجية تأتي من الإدراكات المباشرة ومن طرائق التجريب ومن مجلوبات المدرسة أو الإعلام.

<sup>1</sup> بعلي الشريف حفصة، "التعليمية"، ص 12.

<sup>2</sup> شريفة الماطوسي العابدي، [إشكالية تقويم الإنتاج الكتابي]، ص 17.

وبذلك فالتصورات هي طريقة تفسير يُركّز عليها للانتقال إلى التفكير العلمي، وهي تتغير بتغير السن وطريقة التفكير، وقد بُنيت تصورات المتعلمين انطلاقاً من تمازج عوامل مختلفة منها ما هو إخباري وما هو عرفاني ومنها ما هو معياري (المعتقدات والقيم)، وتلعب الممارسات الاجتماعية المرجعية (الأسرة، الوسائل السمعية البصرية) دوراً كبيراً في نحت هذه التصورات وتشكيلها، ولكن وجه الإشكال يكمن أساساً في كون المعلم يقتسم نفس مصادر التصورات مع المتعلم بيد أنها خضعت إلى تكوين ثقافي معرفي وإلى ممارسات ثقافية.<sup>1</sup> إذ يقول اصطلفي Astolfi مؤكداً على أهمية مفهوم التصورات في منظومة تعليمية المواد: "يمكن اعتبار مفهوم التصورات أهم مفهوم استنبطته تعليمية المواد، وهو مفهوم مستورد من علم النفس وعلم النفس الاجتماعي، أعطته التعليمية بُعداً جديداً وطريقاً".<sup>2</sup>

إذ نجد في مجال التعليمية أن الاشتغال على التصورات أمر مهم وضروري فهو مفهوم إجرائي لمعرفة ما هو صريح وما هو ضمني، ذلك أن التصورات تساهم في تحديد معالم السلوك وتبريره.. وهذا ما يساعد على فهم كفايات التعلم واستراتيجياته، و الدرس الذي ينجزه المعلم اجتهاد متواصل لمحاضرة تصورات المتعلمين، وهي متجددة بتجدد ثقافة المتعلم، لذلك تبدو الحاجة إلى دراسة تصورات المتعلمين لبعض الأشكال اللغوية ملحة.<sup>3</sup>

و الاهتمام من قبل المربي بتمثلات المتعلمين له دلالة أخلاقية خاصة، حيث يشعر المتعلم أننا ننصت إليه ونحترم رأيه، ولكن في نفس الوقت نُبين له أن طريق الصواب قد خانه هذه المرة، وتكون تمثلات التلميذ مرتبطة ومشروطة لجملة متغيرات منها التاريخ الشخصي والعائلي للفرد، جنسه، سنه، مستواه التعليمي، معيشه اليومي...إلخ.<sup>4</sup>

و يمكن تقسيم التصورات إلى نوعين : توجد تصورات ثابتة لا يمكن خلخلتها أو زعزعتها فهي تصورات عميقة و صلبة قوية مرتبطة بالقناعة الذاتية (التصورات الإيديولوجية مثلاً) و توجد تصورات فيها طواعية فهي قابلة للتغيير، هشة وتلعب دوراً مهماً في إنجاح العملية التعليمية.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> كمال السحباني، [الحجاج بين خطط التعليم واستراتيجيات التعلم]، ص 44.

<sup>2</sup> أحمد شبشوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 52، وينظر: محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، إفريقيا الشرق، المغرب، 2010، ص 116 - 119.

<sup>3</sup> كمال السحباني، [الحجاج بين خطط التعليم واستراتيجيات التعلم]، ص 46.

<sup>4</sup> ينظر: محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير ، ص 124.

<sup>5</sup> كمال السحباني، المرجع نفسه ، ص 46.

ومنه يفترض العمل أو التدريس فسخ المجال لتمثلات التلاميذ ولمعرفتهم المتواضعة، ومن ثم يصبح المستوى التمثيلي لدى التلميذ شرطاً أولياً ومدخلاً ضرورياً لبناء درس أو معرفة جديدة حيث لا يمكننا أن نتصور عملية بناء من دون هدم، وهي مسألة تفرض تنوع أدوات ووسائل المعرفة والاتصال لدى المتعلم (وسط اجتماعي، محيط ثقافي، وسائل سمعية بصرية، شبكة عنكبوتية...)<sup>1</sup>.

و لأجراً هذه الطريقة أُقترحت مجموعة من الخطوات حصرت في:<sup>2</sup>

- طرح المسألة موضوع الدرس بطريقة إشكالية تحفز المتعلمين على الانتباه والبحث والتعلم.
- الإنصات لأجوبة المتعلمين و تمثلاتهم وعرضها كما هي.
- تصنيفها اعتماداً على معيار الانسجام ومدى القرب من الحقيقة والمعقولة.
- إبعاد التمثلات الخاطئة ودعم وتثبيت المعارف الصائبة.
- صياغة خلاصات تكون من إنتاج المتعلمين أنفسهم.

إن مشاركة المتعلم في هذه الحالة يكون لها مدلولها لأنه يصبح فاعلاً في العملية، إيجابياً وليس سلبياً، كما أنه على مستوى بيداغوجي، يتعلم كيف يصنع المعرفة، وكيف أنه بإمكانه تأييد بيته المعرفي، وفي نفس الوقت يتمكن من مهارات عالية كالحجاج والتحليل والتركيب، ويستنبط قيماً نبيلة خصوصاً التعاون ومشاركة زملائهم في بناء المعرفة، وهي معارف أكيد أنها ستبقى راسخة عند التلميذ لأنه شارك في صنعها ولأنها من المفترض أنها بديل واع لتمثلات تسربت إلى الذهن<sup>3</sup>، وإن كانت للمتعليم تصورات للمادة التعليمية، فإن المعلم له هو الآخر تصورات التي تبدو أكثر نضجاً.<sup>4</sup>

و مما ذكر سلفاً نجد أن معرفة تصورات المتعلمين تلعب دوراً مهماً في إنجاح العملية التعليمية لأن ذلك يساعد المعلم على أمرين أساسيين على الأقل: أن التصورات تخبره من ناحية عن العوائق الاستمولوجية التي يواجهها المتعلم في اكتساب المعرفة العلمية كما تساعد في إعانة المتعلم على تخطي العراقيل وتجاوز الصعوبات في العملية التعليمية.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> ينظر: محمد شرقي، المرجع نفسه، ص 125.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه ص 125، 126.

<sup>3</sup> المرجع السابق، ص 126.

<sup>4</sup> كمال السحباني، المرجع نفسه، ص 141.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص 46.

هذه الأخيرة شكلت مصطلحا هاما تبحث فيه التعليمية وهو ما يسمى بالعائق التعليمي.

#### 6/4 العائق التعليمي Handicap éducatif :

أوضحنا فيما سبق بأن التصورات أو التمثيلات التي يحملها التلميذ هي عبارة عن معرفة أو معلومات غير منظمة في الكثير من الأحيان مما يجعلها تشكل عائقا أمام المعرفة الصحيحة.

إذ يبين بياجيه Piaget أن كل معلومة يتوفر عليها التلميذ هي نتيجة للتمثيلات، وفي هذا الإطار ميز في بناء المعرفة لدى المتعلم بين جانبين أو مظهرين: المظهر السيكو- سوسيولوجي وهو يكتسي بُعدا خارجيا، حيث يتعلم الفرد من خلال المواضيع والأشخاص المحيطين به، ثم المظهر- السيكولوجي الداخلي، حيث يتعلم الفرد بنفسه من خلال تطور بنياته العقلية وداخل مجال هذا المظهر بالضبط تبرز الأخطاء ذات البعد التكويني، أي تتحدد ضمن تكوين المعرفة وتطور البنيات العقلية، وهنا ركز بياجيه على أهمية الفطرة والنضج في عملية تعلم الفرد، حيث يكتسي النضج بعدا أساسيا وحيويا في مجال السيكولوجيا، ولذلك على المعلم أن يراعي هذا الجانب بكل دقة لأنه لا يمكن إخضاع المتعلم لوضعية تعليمية وهو لم ينضج بعد النضج الكافي للتعامل معها.<sup>1</sup>

بذلك لم يعد خطأ التلميذ في نظر المربين ذلك الغلط الذي يستوجب المعاقبة عليه لكي لا يتكرر، بل أصبح الأداة التي تشير إلى الصعوبات التي يصادفها المتعلم عند محاولة انطلاقه في عملية التحصيل التعليمي لمعارف جديدة.<sup>2</sup>

تَغْيُرُ نظرة المربين إلى خطأ المتعلمين كان نتيجة تأثير المباحث الاستمولوجية (بإشارار Bachelard، بوبر Popper ، ...) والسيكولوجية (بياجيه Jean Piaget ، برنار Bernard ) ، لِيَمُرَّ بذلك تدريجيا من التصور السلبي للخطأ إلى تصور إيجابي يرتقي بالخطأ إلى منزلة المؤشر المنبئ بالصعوبات التي تَعْرِضُ المتعلم عند محاولته اكتساب المعارف التعليمية الجديدة وبناءها.<sup>3</sup>

لقد بينت الأبحاث بجلاء كيف أن الخطأ يمثل فترة متميزة داخل حركة تقدم المعارف، وقد أغفل العديد من أهل الاختصاص هذه الحقيقة التي تولد جراء إغفالها العديد من أشكال الفشل التعليمي..<sup>4</sup>

<sup>1</sup> أحمد العمراوي، خالد البقالي القاسمي، ديداكتيك التربية الإسلامية من الإستمولوجي إلى البيداغوجي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، 1999، ص 117.

<sup>2</sup> بعلي الشريف حفصة، "التعليمية"، ص 12.

<sup>3</sup> ينظر: أحمد شهبوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 50.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها .

حيث أرجع جيوردون Giordan الفشل التعليمي إلى عدّة أسباب لعل أهمها عدم الأخذ بعين الاعتبار الجمهور الذي يقع التوجه إليه، فالمعلمون لا يهتمون بمعرفة من هو التلميذ أو الطالب أو المتعلم؟ بالمفهوم الواسع ، فكانت نتيجة ذلك وقوع أقطاب العملية التعليمية في أخطاء متنوعة، ولعل أهمها وأكثرها أثرا ورصدا مجموع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ كونهم مركز العملية التعليمية ونظرياتها باجتهاداتها المعاصرة.<sup>1</sup>

#### 1/6/4 أخطاء التلاميذ وأنواعها :

يبين تحليل مختلف الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أن هذه الأخيرة تنتمي أساسًا إلى المجالات الأربع التالية:<sup>2</sup>

##### 1/ 1/6/4 الأخطاء المرتبطة بالوضعية التعليمية : ونقف فيها عند مجموعة احتمالات :

\* الوضعية تبدو للتلميذ جديدة كأن تكون طريقة طرح السؤال مثلاً مختلفة عما هو معتاد عليه، أو المهمة المطلوبة منه إنجازها كذلك مغايرة، أو أن السياق الثقافي يبدو غريبًا بالنسبة إليه، ثم كذلك لغة التواصل غير متعود عليها ... وهي كلها اعتبارات قد تشكل عوائق أمام التلميذ و توفيقه في الوصول إلى الإجابة الصحيحة ومن ثم سقوطه في الخطأ.

\* الوضعية تكون معروفة بالنسبة للتلميذ لكنها تقترح وتفضل نمطًا من التفكير أو التحليل لا يتحكم فيه المتعلم بما فيه الكفاية منظورًا إلى وضعه المعرفي، وبالتالي تكون لديه تمثيلات مغلوبة حول المهام المطلوبة منه.

\* الوضعية معروفة من طرف التلميذ ولكن ثمة إكراهات تعترضه كأن يكون الوقت المخصص لإنجاز السؤال غير كاف، أو التمارين كثيرة ولا تتناسب مع الزمن المخصص لها أو أن درجة التعقد تكون مرتفعة وتتجاوز إمكانات التلميذ أو نجد التمارين تحيل إلى تعلمات مرتبطة بميادين ومجالات مختلفة.

##### 2/ 1/6/4 الأخطاء المرتبطة بالمطلوب إنجازها : في هذه الحالة كذلك نجد إما أن المطلوب مصاغ بشكل سيء يحتمل الغموض واللبس بحيث يتضمن كلمات معقدة وصعبة لا تتناسب ومعجم التلميذ، أو أن

<sup>1</sup> ريم الراشدي، [نحو تعليمية للمطالعة المدرسية، العوائق وسبل التجاوز]، ماجستير تعليمية المواد تعليمية العربية، إشراف صالح بن رمضان، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، تونس، 2006/2005، ص 45.

<sup>2</sup> ينظر: محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، ص 139-142، وينظر: أحمد العمراوي، ديداكتيك التربية الإسلامية، ص 120-122.

المطلوب غير مفهوم وتتعدّر قراءته من طرف التلميذ فنجدّه إما ينقص منه أو يضيف إليه وبالتالي يتصرف فيه بشكل قد ينتج عنه مطلوب آخر من صنع التلميذ.

وبخصوص سلوك التلميذ أو رد فعله اتجاه المطلوب نسجل إما عدم الاستقلالية لدى التلميذ ومن ثم اللجوء إلى الغش والاعتماد على الآخرين، أو كثير أو قليل من الاستباقية أو إهمالاً للمطلوب إلى درجة نسيانه وعدم التفكير في قراءته من جديد.

3/ 1/6/4 أخطاء مرتبطة بالعمليات الذهنية : كثير من الأخطاء قد تنبع من العمليات الذهنية المعتمدة في وضعية معينة حيث نجد أن العملية الذهنية التي يقوم بها التلميذ لا تتناسب وطبيعة المطلوب والعملية المتوقعة للمدرس، مثلاً في الوقت الذي يكون المعلم قد وضع السؤال لكي يُقدّر درجة التجريد عند المتعلم، نجد هذا الأخير يسرد الدرس أو يقدم المثال الذي هو الفكرة ولكن من درجة ثانية، كذلك في الوقت الذي ينتظر منه المعلم تحريك مكتسباته السابقة لحل مشكل معين نجده يبقى أسير درس معين أو مادة دراسية بعينها.

4/ 1/6/4 أخطاء مرتبطة بالمكتسبات القبلية : حيث تكون المكتسبات السابقة إما خاطئة أو غير مدعومة بما فيه الكفاية، والتلميذ في هذه الحالة لا يتحمل أية مسؤولية، ولابد من مواجهة مثل هذه الصعوبات لدى التلميذ كونها قد تؤدي به إلى ارتكاب الخطأ بشكل دائم. تنضاف إلى جملة الأخطاء السابقة أخطاء أخرى ذات طبيعة ثقافية صرفة مرتبطة بتمثل التلميذ ومحيطه الثقافي لعملية التقويم ككل، مما يكون له انعكاس سلبي دائم على مستوى أداءات التلميذ، وهكذا نلاحظ أخطاء في كثير من الحالات ونقف على الفوارق بين أداء التلاميذ في وضعية عادية كمرحلة بناء الدرس، وأدائهم يوم الامتحان، حيث إن التقويم -للأسف- مازال يُنظر إليه من قبل المتعلمين ومن قبل الوسط الذي ينتمون إليه باعتباره معزولاً عن لحظات العملية التعليمية التعلمية الأخرى ومن ثم عدم إدراك أهميته التكوينية بالدرجة الأولى، ومثل هذه التصورات هي التي تقف في غالب الحالات عائقاً أمام التلميذ وتمنعه من النجاح ليس فقط في الحياة التعليمية بل في حياته العملية أيضاً، وهي التي تفسر كذلك اللجوء إلى الحيلة والغش.

وهذا جعل أهل الاختصاص في نظرتهم لمجموع أخطاء التلاميذ يرصدون مصادر لتلك المعوقات الحائلة بينهم وبين التعلم والاكتساب الجيد والسهل.

حيث بين بروسو Brousseau أن خطأ المتعلم يفسر إما بسبب ابستمولوجي ( تعقد المعرفة ذاتها ) أو بسبب سيكولوجي (محدودية القدرات الذهنية للمتعلم في مرحلة ما من نموه) أو بسبب تعليمي (اختيارات المؤسسة أو المعلم التي قد تكون مخطئة من الناحية الوظيفية).<sup>1</sup>

ومما سبق رصده من أسباب للخطأ عند التلميذ يمكن أن نحدد بسهولة مصدر هذه الأخطاء، والتي أرجعها بروسو Brousseau إلى ثلاث مصادر رئيسية منها ما يرتبط بالمعرفة وآخر بالمتعلم وثالث بالمعلم ، وهذه العوائق هي:<sup>2</sup>

1- العوائق النشئية: هي التي تتولد عن المحدودية النفسية والذهنية للمتعلم وتقوم بعرقلة التعلم أو تأخيرها أو منعه، ويعود ذلك إلى أن الملكات الذهنية للطفل في فترة ما من نموه تحُول دون قدرته على فهم محتوى مدرسي معين.

2- العوائق الابستمولوجية: وهي تلك الصعوبات المتصلة بمضمون المعارف التعليمية إذ أنه توجد في البرامج التعليمية مفاهيم متداخلة ومعقدة وبالتالي يصعب على المتعلمين امتلاكها.

3- العوائق التعليمية: وهي التي تتصل بالاختيارات البيداغوجية للنظام التربوي أو باختيارات المعلم التعليمية وتحُول هذه الاختيارات غير الصائبة دون تَمَلُّك المعارف الجديدة المقررة بالمنهاج.

4- عوائق التعاقد الخطأ: في هذه الحالة طبيعة التعاقد الذي يبنيه المعلم مع التلاميذ، حيث نجد أن المتعلم لا يعرف بالضبط ما الذي ينتظره المعلم منه، إما لأنه لم يفصح أثناء التعلم عن انتظاراته من المتعلمين ولم يخبرهم بطبيعة الأهداف أو الكفايات المراد تحقيقها لديهم، أو لأن المتعلمين أو على الأقل البعض منهم لم يستوعبوا بشكل دقيق ما يريد منهم المعلم الوصول إليه، يصبح المشكل في هذه الحالة مشكلاً تواصلياً بالدرجة الأولى، ولا تخفى أهمية التواصل في إنجاح أو تثبيت العملية التعليمية التي هي في أصلها عملية تواصلية.

#### 7/4 الوضعية المشكل Position en forme :

لقد عودتنا البيداغوجيا التقليدية على استعمال المشكل في آخر الحصة التعليمية بهدف تقييم تحصيل التلاميذ، غير أن البحوث الابستمولوجية المعاصرة وخاصة منها بحوث باشلار Bachelard قد أقنعتنا بضرورة إعادة النظر في منزلة المشكل داخل التمشي التعليمي- التعليمي، ذلك أن هذه البحوث قد

<sup>1</sup> ينظر: أحمد شهبوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 52، وينظر: السعيد، المقاربة بالكفايات التعليمية، ص 169.

<sup>2</sup> ينظر: ريم الراشدي، [ نحو تعليمية للمطالعة المدرسية ]، ص 47، ومحمد شوقي، مقاربات بيداغوجية، ص 142، 143.



بينت أن المشكل يجب أن يمثل نقطة الانطلاق لكل تمشي يهدف إلى بناء معرفة، وقد جاءت الأبحاث المقامة في علم النفس العرفاني مؤيدة لهذا الموقف المثلث للمشكل داخل عملية امتلاك المعرفة.<sup>1</sup>

يتوضح إذن من منظور بنائي أن التعلم بالوضعيات المشكل يعني وضع المتعلم أمام وضعية مشكل ليس له الوسائل لمجابهتها ولا الحل اللازم لها سوى استنفار كل موارده ومساءلة الموضوع قصد الحصول على المعرفة، وبلوغ الهدف المسطر من قبل المعلم، وهذا ما يوضحه "ميندار" Minder بقوله إن "الوضعية المشكل في المقام الأول هي سياق تعليمي يسمح للمدرس إدراج الإغرامات واستنفار موارد التلميذ بهدف الوصول إلى المعرفة وبلوغ الأهداف المحددة مسبقاً".<sup>2</sup>

ويوصي المختصون في التعليمية ومنهم بروسو BROUSSEAU ببناء مرحلة تسمى بالوضعية اللاتعليمية وهي وضعية تعلم ذات إغرامات وضغوطات بيداغوجية خفيفة تجعل المتعلمين يواجهون مباشرة الوضعية المشكل متحررين مما يمكن أن ينتظروه من المعلم معتمدين على أنفسهم، متخذين المبادرات اللازمة وفق متطلبات المشكل، هذا الرفض للانتظار ولكل ما يمكن أن يترقبوه يتم بإرادة المعلم الذي يمتنع عن مدهم بأية معرفة، هذه الوضعية يختارها المعلم وبينها حول مشكل يحمل صراعاً معرفياً يتطلب حلاً يكون على شكل عائق على التلميذ تجاوزه، علماً أن النشاط قد لا يكون بالضرورة فردياً وإنما أيضاً جماعياً يحمل صراعات اجتماعية معرفية.

لا تعني الوضعية اللاتعليمية التي قال بها بروسو BROUSSEAU استقالة المعلم ولا غياب نية التدريس والتخلي عن مهمته، وإنما تعني غياب المعلم في حضوره عن دراية وبعلم منه يفسح المجال للمتعلم ليدخل المشكل، ويجعله شغله الخاص مما يحتم عليه تجنيد كل آليات الاكتساب المتعلقة بحله وتجاوزه.<sup>3</sup>

هذا الرفض الايجابي (انتقال المسؤولية) التي وقعت دراسته من قبل بروسو BROUSSEAU يوضحه جونيير JONNAERT قائلاً: "في انتقال المسؤولية التعليمية يرفض المعلم برضا منه أعمالاً وقرارات وأفعالا (من حق التلميذ انتظارها منه) حتى يرسي التلميذ فعلاً سلوكات تعلم... إن المسؤولية في التعليمية يمكن أن تكون حينئذ إحدى آليات انتقال المسؤولية من المعلم إلى التلميذ في عملية بناء المعرفة من قبل التلميذ نفسه".

<sup>1</sup> ينظر: أحمد شيشوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 49، 48.

<sup>2</sup> السعيد، المقاربة بالكفايات التعليمية، ص 122، 123 وينظر: علي الشريف حفصة، "التعليمية"، ص 12.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 123، 124.

هذه المنزلة بين المنزلتين والمتمثلة في مرتبة المعلم الذي يعرف ولا يعرف فيها من اللبس والمفارقة ما يُصعّب حلها. لأن المعلم بهذا التغييب القصدي، وبامتناعه عن مَدِّهم ببعض المؤشرات وبأية معلومة أو أداة جديدة لامتلاك المعرفة والقبض على المعلومات الجديدة يحرمهم من كل اكتساب، وإذا مَدَّهم بذلك يكون قد كشف كُلياً عن هدفه وخطّته ونيته التعليمية، فأين الفرق بين هذا التمشي والتمرير العادي الذي فيه أيضاً ما فيه من هذه المنزلة؟ وبالتالي ليس هناك طريقة عامة على ما يبدو للخروج من هذا التناقض إلا بمعالجة كل وضعية كحالة خاصة، وب عقد خاص مع إشعار التلاميذ دون إشعارهم علانية أنه عند الإخفاق في العمل المقترح يرجع المعلم إلى دوره الأولي وهو تسهيل المعلومات وتيسيرها.<sup>1</sup> فمما ذكر تؤكد الوضعية المشكل في أساسها التعليمي على البعد البنائي الذي ينتهجه التلميذ أثناء تعلمه.

لقد كانت هذه المصطلحات السبع سالفه الذكر العدة المفاهيمية للتعليمية والتي تحاول بشتى الطرق أن تستوعب العملية التعليمية بكل تفاصيلها وجزئياتها قصد تنظيمها لتحقيق التعلم و الذي لاحظنا قيامه على أسس بنائية في بعدي التعليمية التطويري والإجرائي على حد سواء.

## 5 البعد البنائي في التعليمية :

يشير مفهوم البنائية إلى الطرائق المعتمدة من طرف المعلم قصد جعل المتعلم يبني معارفه بإعانة كل من المربي والأتراب، وتتعارض البنائية في هذا المجال مع المثال التمريري المعتمد على النظرية السلوكية والقاتل بأن المعلم بإمكانه تمرير المعرفة إلى تلاميذه اعتماداً على المثال التواصل (باث ومتقبل ورسالة تمرر من الأول إلى الثاني)، إذا كان المثال التواصل يصلح لتمرير المعلومة البحتة (الأخبار مثلاً) فإنه يصبح غير ذي جدوى عندما يتعلق الأمر بالمفاهيم التعليمية المعقدة التي نطالب الأطفال بنائها وامتلاكها داخل الفصل، يقول أنطوان بروست Antoine Brost مؤكداً على أهمية اعتماد المثال البنائي لفهم تمشيات التعليم والتعلم وتجويدها: "يمكن تلخيص البنائية التعليمية في عبارة واحدة: إن المعارف لا تمرر، وذلك خلافاً للاعتقاد السائد، بل يجب بناؤها بصفة دائمة من طرف المتعلم والمتعلم وحده".<sup>2</sup>

و تمثل البنائية المرجعية الاستمولوجيا المركزية بالنسبة لمختلف تعليمات المواد وذلك خلافاً للنظريات البيداغوجية التي غالباً ما نراها تعتمد على مرجعيات سلوكية مثل بيذاغوجيا الأهداف أو تقنيات الملاحظة أو بيذاغوجيا التحكم وغيرها.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 125، 124.

<sup>2</sup> أحمد شهبوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 18.

<sup>3</sup> المرجع السابق، ص 16.

بعد هذا التفصيل في مفهوم التعليمية وحقيقتها ومجموع أقطابها وتفاعلاتهم القائمة على المرجعية البنائية تتجلى لنا أهميتها ودورها الرئيس في تنظيم العملية التعليمية وإثرائها بمجموع المفاهيم والنظريات والاجتهادات التي تعمل على تجويد عملية التعلم والتحصيل المعرفي.

## 6 أهمية التعليمية:

تعد التعليمية من أهم العوامل والعلوم المؤثرة في عمليات التعليم والتعلم في كل مراحلها سواء ما قبل الجامعية منها أو الجامعية، فهي المصدر الأساسي في تنشئة الأفراد بقدرات معرفية ومهارات تكنولوجية تسير الحداثة والتطور، كما أنها تستمد أهميتها في حالة النهوض بها من قوة تأثيرها في كل المجالات ومتانة ارتباطها بها (إن النهوض بمنظومة التعليم والتعلم سوف يستتبعه نهضة في كافة منظومات العمل الوطني للدولة، وفي المقابل فإن التدني في منظومة التعليم والتعلم سوف يصاحبه تدني في مستوى الأداء في كافة هذه المنظومات) وأنها وسيلة لدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلقة بمجال معرفي معين، فهي تمثل في آن واحد تفكيراً وممارسة يقوم بهما المعلم لمواجهة الصعوبات التي يلاقيها في تعليم مادته كما أنها (فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، وأنها ليست فناً للتعليم فقط، بل إنها للتربية أيضاً)، وهذه السمات يمكن توفيرها عند توفر نوع من المناهج التي يطلق عليها اسم منهج الجودة (هذا المنهج لا يقتصر فيه نوع المعرفة على النصية المباشر بل يتسع ليتضمن المعرفة الأسلوبية، بما يجعل التعلم مزرعة للفكر البشري التي تثمر الدربة والخبرة وتنتج مهارات البحث والتطوير في متابعة تزايدية تتمثل محصلتها ومخرجاتها في فكر إبداعي ابتكاري بما يحقق الانتقال بالمتعلم من مستوى أداء المهارة إلى مستوى كفاءة الإبداع ومن مستوى الحفظ إلى مستوى التمكن والابتكار).<sup>1</sup>

وبما أنها فن لتعليم جميع مختلف المواد التعليمية وفي الآن ذاته تفكير وممارسة يلجأ إليهما المعلم لتذليل صعوبات مادة بعينها، ظهر في التعليمية اختصاصان حسب عينة الاهتمام المطبق على المواد التعليمية بالنظر إلى مقصدية دراسة المواد أبشكلاً عام أم خاص؟، لتصبح من هذا المنطلق التعليمية تعليمات.

## 7 تصانيف التعليمية : عرفت التعليمية تصانيف مختلفة بين العموم والخصوص وبين

التنظير و التطبيق ، لِكُلِّ اهتمام خاص ومعايير تضبطها نوعية ذلك الاهتمام .

<sup>1</sup> بعلي الشريف حفصة، "التعليمية"، ص 17، 18.

1/7 من حيث العموم والخصوص : رغم ما يكتنف تعريف التعليمية من صعوبات فإن معظم الدارسين المهتمين بها، نجدهم قد ميزوا في التعليمية بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

1/ 1/7 التعليمية العامة *Didactique générale* : تهتم بكل ما هو مشترك عام في تدريس جميع المواد ، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

2/ 1/7 التعليمية الخاصة أو ديداكتيك المواد *Dedactec Spécialité* : تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة ، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها .<sup>1</sup>

حيث تهتم التعليمية العامة بالمفاهيم المشتركة بين مختلف التعليمات، بينما تهتم تعليمية المواد بكيفية التحكم في المحتوى المرتبط بمادة دراسية معينة أو تخصص محدد من حيث طبيعة هذا المحتوى إضافة إلى كيفية التحكم في العمليات التي تساعد على فهم وضعية التعلم/التعليم وشروطها وآلياتها، والمختص في مادة أو تخصص لا يمكن أن يصبح مختصاً في تعليماتها الأخرى بفعل الواقع (التدريب والممارسة)، لأن عملية التعلم والتعليم لا تنتج آلياً.<sup>2</sup>

2/7 من حيث التنظير والتطبيق: وتتفرع إلى :

1/ 2/7 التعليمية النظرية *Didactique théorique* : هناك من يطلق هذا المصطلح على التعليمية العامة حاصراً إياها في مجموع النظريات والتصورات العامة المهتمة باستقصاء الظواهر التي تعتري المكونات المُرَكَّبَة للعملية التعليمية وما يحيط بها، فتضع المثل وتَقْتَرِح النماذج التي يستطيع المُطَبِّقون تكييفها وفقاً لعاملي المتعلمين من جهة ( تكوين المتعلمين ، مؤهلاتهم واستعداداتهم ) ، والموضوع ( الأهداف المراد تعليمها) من جهة أخرى، وفقاً للعناصر المكونة للمحيط الدراسي، الغرض من ذلك زيادة مردودية التعليم والتعلم وذلك بأن يصل المتعلمون إلى درجات من النجاح والتمكن من الاستخدام السليم للموضوع الهدف .<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر: جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، ص 14، 15 .

<sup>2</sup> ينظر: أحمد شبشوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 9-14 وينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتعليمية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء ، ط 1، 2005، ص 22، 21.

<sup>3</sup> ينظر: نصر الدين بوحساين ، "موقع السندات التعليمية من منبر تعليم اللغة العربية من الطور المتوسط"، دراسة طبوغرافية، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية المدرسة العليا للاساتذة أبوزريعة، الجزائر ج 2، ع 4، 2011، ص 34.

## 2/2/7 التعليمية التطبيقية Didiactique appliquée : وتهتم بانتقاء المناهج المتلائمة والحالات

التعليمية المختلفة بعناصرها المتنوعة بتكييفها وفقاً للتغيرات الطارئة على العناصر المشكلة للعملية التعليمية.<sup>1</sup>

إذ تهتم نظريات هذا العلم بالأرصدة المعرفية القبلية للمتعلمين (لغوية كانت أم غير لغوية) من فئات قد حددت مسبقاً وفقاً لجملة من الضوابط الموضوعية تقترح منهجاً بعينه ترى أنه أوفر حظاً- يتأسس على قاعدة نظرية ويُجَرَّب في نطاق محدود فيما يطلق عليه مصطلح "العينات النموذجية" - يجربه المشتغلون بحقل التعليم ميداناً على نطاق واسع ، فيبدون ملاحظاتهم للمتخصصين دورياً قصد التقويم بالاعتماد أو الإصلاح الجزئي أو إعادة النظر في المنهج برمته .لأنه لا يتلاءم ومقتضيات الواقع الموضوعي الفعلية بمتغيراتها المختلفة<sup>2</sup>.

وبذلك فالتعليمية النظرية/ العامة تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين العامة والمعطيات النظرية التي تتحكم في العملية التربوية من مناهج وطرائق تدريس ووسائل بيداغوجية، وأساليب تقويم، واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي بغض النظر عن المحتويات الدراسية، حيث تعتبر التعليمية الخاصة/ المواد جزءاً من التعليمية النظرية/ العامة، كما أنها تهتم مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ ولكن على نطاق أضيق، لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة وتهتم بعينة تربوية خاصة وبوسائل خاصة، وبعبارة أخرى فإن التعليمية الخاصة/المواد تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية النظرية/ العامة وقوانينها مع مراعاة خصوصية المادة.<sup>3</sup>

و لكون التعليمية النظرية/ العامة تختص بالمادة المعرفية فإنه بات من العسير إيجاد تعريف عام متفق عليه، على عكس التعليمية الخاصة/المواد التي يغترف كل تعريف منها خصوصيته من محتوى مادتها المعرفية، وليس هذا فقط وإنما يرتبط بها أيضاً، وهذا ما أدى إلى انفراد كل مادة معرفية بتعريف تعليميتها.

فقد جاء تعريف تعليمية العلوم مختلفاً عن تعريف تعليمية التاريخ وهذا الأخير مختلف عن تعريف تعليمية الفيزياء والرياضيات وغيرها من المواد الأخرى، ومن منطلق أن التعميم في المعرفة العلمية يقود إلى منزلقات قد تعيق تقدم هذه المعرفة، فإننا نجد التعليمية تميل إلى التخصص، أي أن كل

<sup>1</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص36.

<sup>3</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

تخصص معرفي مستقل بتعريف تعليميته، وهذا يتوضح في تعاريف تعليميات المواد المختلفة التي وضعها المختصون في هذه المجالات المعرفية.<sup>1</sup>

والباحث في هذا الموضوع يجد أن التعليمية بشقيها النظري والتطبيقي لا تنحصر انشغالاتها في ما يقدم إنما تمتد لتمثل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وتناسق وانسجام بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعليم والتعلم.<sup>2</sup>

ونظراً للتداخل والتمازج بين الاختصاصين فلا بد من تضافر كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء، إذ أن التأمل في أي مادة دراسية يجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، سيكولوجية، سيكو-سيكولوجية، سيكولوجية، فلسفية وغيرها.<sup>3</sup>

كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، وبعض العمليات والوسائل التي يجب التفكير فيها أولاً عند تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك، فلا بد من تجاوز الانفصال والقطيعة بين النظريات العامة والأساليب العملية التطبيقية، فعلى أولي الاختصاص ألا يحاولوا الوصول إلى أفضل الطرق العملية فحسب بل عليهم أن يتبينوا بوضوح ما بين النتائج المتوصل إليها عند الممارسة في الفصل الدراسي وبين النظريات العامة من علاقة جدلية.<sup>4</sup>

و في خضم هذه النزاع التخصصي ظهرت تعليميات بشقيها النظري والتطبيقي ذات صلة بعلوم وحقول تمدها بالجديد المعرفي ذا العلاقة بالميدان المعين كما هو الحال مع تعليمية اللغات، هذا الجديد الذي استمد تعريفه من طبيعة اللغة المختلفة في ماهيتها ومواضيعها عن باقي العلوم والمعارف.

#### • تعليمية اللغات Didactique des langues :

1- مفهومها: هي مجموع الخطابات التي أنشأت حول تعليم وتعلم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت تعليمية اللغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طوّرت مجال البحث في ديداكتيكا اللغات

<sup>1</sup> بعلي الشريف حفصة، "التعليمية"، ص 18، وللاستزادة ينظر: أحمد شبشوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 9 - 13.

<sup>2</sup> ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص، ص 10.

<sup>3</sup> جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، ص، 15، 14.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها.

<sup>1</sup>. يقول هلتاي haletés (وهو مختص في تعليمية اللغة) في كتابه (تعليمية الفرنسية): "يمكن تقديم ثلاث تحديدات متكاملة لتعليمية اللغة: <sup>2</sup>

أ- تهتم تعليمية اللغة بالتفكير في محتويات التعليم (النحو، القراءة، اللغة...) وذلك بتحليل خاصياتها المعرفية، ومعرفتها الاستمولوجية ومنهجية بنائها وكذلك طريقة صياغتها في منهج مدرسي، ومن الواضح هنا أن المقاربة الاستمولوجية هي المسيطرة على هذا البعد من التحاليل التعليمية.

ب- يمكن للتعليمية أن تهتم كذلك بالظروف المنظمة للتملك الاصطناعي للمعرفة من طرف التلاميذ وما يستلزمه هذا البناء من معارف سابقة وما يعترضه من تصورات وعوائق... وسيطر البعد السيكلوجي على المقاربة الثانية.

ج- وقد تهتم التعليمية أخيراً بالبحث في تمشيات التعليم والتعلم الخاصة بمادة مدرسية معينة وذلك بمحاولة ربط التحاليل المقامة في (ب) بواقع الفصل كأن تستعمل هذه الأخيرة لتسليط الضوء على تمشيات التعليم وميكانيزمات التعلم، وسيطر على هذه المقاربة البعد النفسي - الاجتماعي.

وتعليمية اللغة أو اللغات مجال معرفي فرعي كبير من مجالات التعليمية... إذ يمكن أن تكون لكل لغة خصوصيات تعليمية، وتكون لها بالتالي تعليميتها الخاصة، كما تختلف تعليمية اللغة حسب وضع اللغة بالنسبة إلى المتعلم، وتختلف تعليمية اللغة الأم عن تعليمية نفس اللغة لغة ثانية أو لغة أجنبية، وتختلف أيضاً حسب خصائص المتعلم سنا ودافعية ومخالطة للغة...<sup>3</sup>

وميدان البحث في تعليمية اللغات أو (ميتودولوجيا تعليم اللغات) يفتح على حقول معرفية عديدة كاللسانيات وسيكلولوجيا التعلم والبيداغوجيا وأنثوغرافيا التواصل، وانطلاقاً من الحقول المعرفية حاولت الأبحاث في تعليمية اللغات الاهتمام ببعض متغيرات العملية التعليمية التعلمية ومنها:<sup>4</sup>

1- **التعلم:** من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة والأخطاء التي يرتكبها وآليات فهم واستيعاب اللغة وإنتاجها.

<sup>1</sup> علي آيت أوشان، اللسانيات والتعليمية، ص71.

<sup>2</sup> أحمد شبشوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 11.

<sup>3</sup> بلقاسم بن سالم، [التعليمية وتعليمية العربية خاصة]، ص89.

<sup>4</sup> عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والتعليمية، سلسلة علوم التربية، 9-10، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1992، ص72. نقلاً عن علي آيت أوشان، اللسانيات والتعليمية، ص72.

2- المحيط الاجتماعي: وبالأخص علاقة الجماعات باللغة وأساليب استعمالها في المجتمع ووضعها ضمن لغات أخرى.

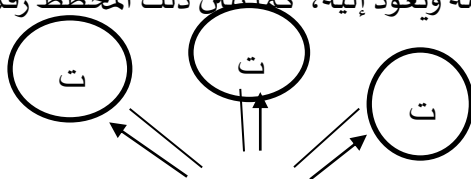
3- المادة التعليمية: وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.

4- التدريس: ما يرتبط به من تكوين المعلمين وطرق تعليمية واستعمال الوسائل والوسائط وأساليب التقويم.

لقد حاول بعض الباحثين تقطيع الفعل التعليمي إلى أبعاد تكون صنافاً لمجالات البحث في تعليمية اللغات، وهي:<sup>1</sup>

- المتعلم: يهتم البحث التعليمي اللغوي بالمتعلم من حيث حوافزه، وإيقاعه وأسلوبه في التعلم، وموقفه من المادة، ومن حيث علاقاته بالمحيط واستعماله للغة، ويمكن أن نضيف إليها قدراته العقلية وشخصيته ومستواه التعليمي.
- المعلم: يمكن أن يتجه البحث هنا إلى علاقته بالتوجيهات العامة للتعليم وأساليب ممارسته، وكذا خبرته وفهمه للنظام اللغوي.
- فعل التعلم: يمكن دراسة طرائق التعلم تاريخياً من خلال تطورها أو فلسفياً من خلال دورها الفكري والثقافي أو سياسياً من خلال علاقتها بالغايات المؤسسية.
- المادة التعليمية: يستطيع الباحث دراسة المادة وفق مقارنة تحليلية أو وصفية أو مقارنة مقارنة أو سوسيولوجية أو سيكولسانية.

وتبين هذه الصنافة أن مجال اهتمام التعليمي اللغوي لا تنحصر في حدود المادة وحدها، كما كان سائداً، حيث كانت المادة الدراسية منطق التفكير التعليمي والمصدر الأساسي لبناء الاستراتيجيات والمعارف الديداكتيكية، ووضع الأهداف والطرق بحكم أن العلاقات التربوية كانت قائمة على المعرفة والتي تركز السلمية والمركز مادام كل شيء يمر عبر المعلم ينطلق منه ويعود إليه، كما سنرى ذلك المخطط رقم (1):<sup>2</sup>

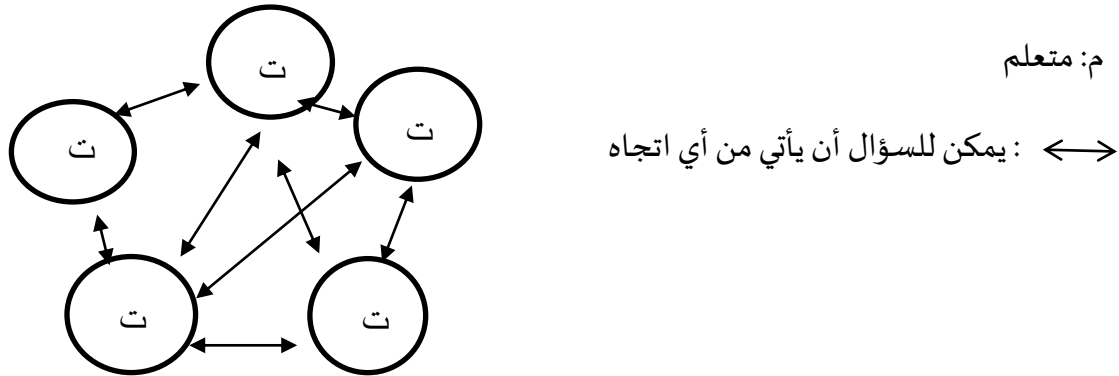
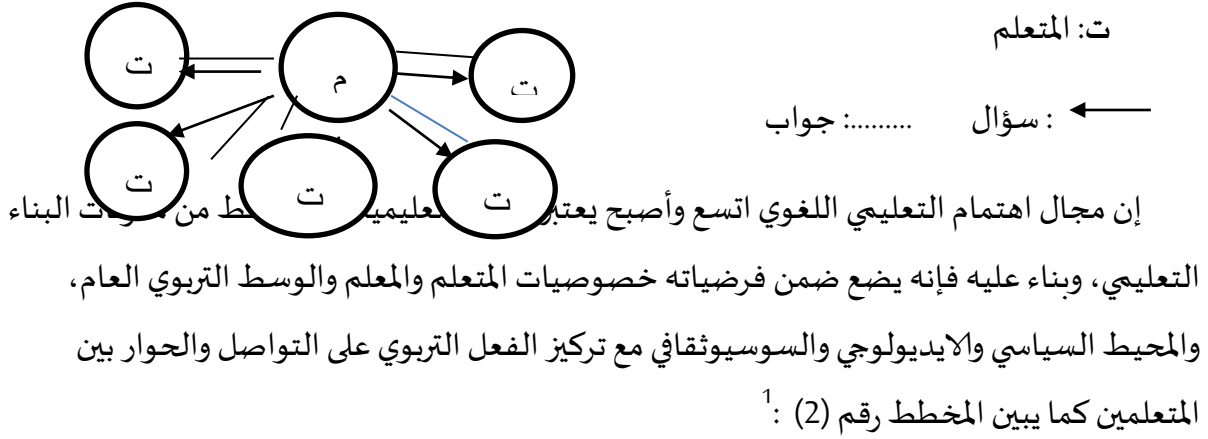


م: المعلم

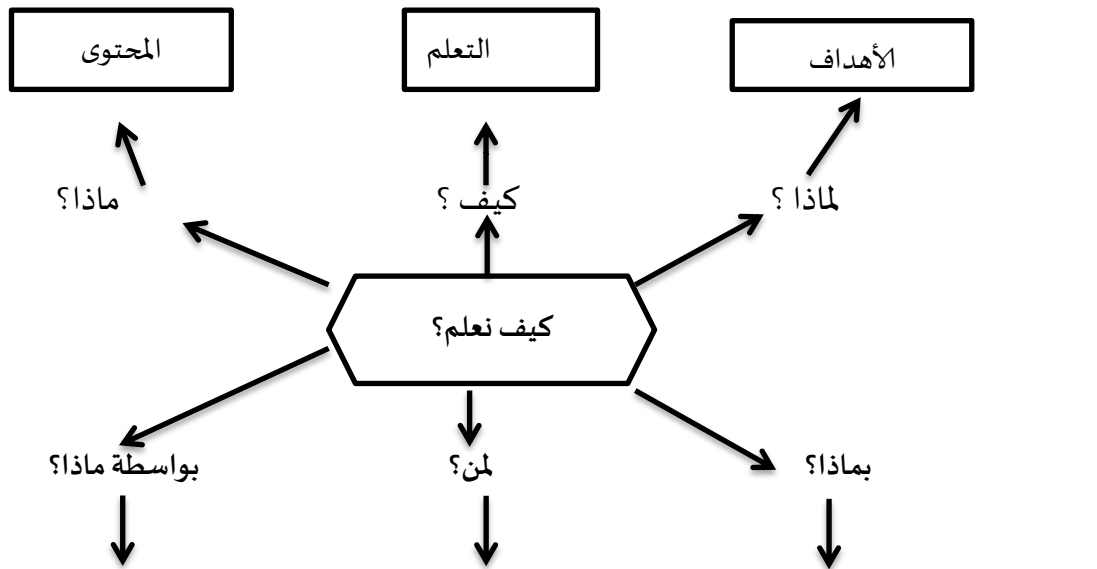
<sup>1</sup> علي آيت أوشان، المرجع نفسه، ص74.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص74، 75.





وبعد ذلك تم الانتقال من ديداكتيكا اللغة التي تحصر الفعل اللغوي في مستوى لغوي أصغر "la Microlinguistique" إلى الاهتمام بالوظيفة الداخلية والخارجية للنظام اللغوي (العوامل السيكلولوجية والسوسيوولوجية والثقافية)، أي دراستها في مستوى لغوي أكبر "La Macrolinguistique" انطلاقاً من الأسئلة الآتية في المخطط رقم (3):<sup>2</sup>



<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 75-76.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 76.

الوسائل

البنية السيكلولوجية

البنية السوسيلوجية

### المخططات(1)(2)(3) تبين انتقال اهتمام تعليميات اللغات

من خلال المخطط رقم (3) يتضح لنا جليا أن تعليمية اللغات تتعدد أصولها المرجعية، كون تعليمية اللغات موضوع متنوع ومتشعب. ونسبي علوما مرجعية العلوم التي تستند إليها التعليمية، وتنهل منها في تحديد المعارف التعليمية، وطرائق بنائها وتقويمها منها علوم اللغة (الألسنية العامة، علم الصوت والفونولوجيا، علم الصرف، علم النحو، علم المعاجم، علم الدلالة، علم صناعة الإنشاء....) السميولوجيا، علم النفس اللغوي، علم الاجتماع اللغوي، العلوم الإنسانية والتربوية: علوم التربية، علم الاجتماع، علم النفس وغيرها.

إذ أن ما يلاحظ أن هذا النوع من التعليميات يتسم بالعموم كونه يبحث في اللغة على الإطلاق دون التخصص، إنما الهدف الأسمى هو وضع ضوابط عامة ومعارف شاملة لتعليم مختلف اللغات مع الاستعانة بالعلوم المساعدة المساهمة بشكل مباشر أو غير مباشر في تحديد الرؤى وشحن الأفكار كما يتلاءم والعملية التعليمية وبما يحقق أغراض التعليم المتمثلة في تمكين المتعلمين من اكتساب واستعمال اللغة الهدف<sup>1</sup>.

2 مرجعيات تعليميات اللغات : بالعودة إلى العلوم المساهمة بشكل مباشر فيمكن أن نذكر -على سبيل المثال لا الحصر - اللسانيات العامة وارتباطها بالموضوع في وصفها العلمي الدقيق لنظامه وقواعده ومحاولة تفسيرها للكيفيات التي تتناسق بواسطتها هذه القواعد لتكون نظاماً ضخماً متوازناً ، وهو الحال ذاته مع علم النفس الذي يهتم في بعض فروع بدراسة الآليات الإدراكية و الميكانيزمات الفكرية الفاعلة في نمو المركبات المعرفية والحركية ، ثم علم اللغة الاجتماعي الذي يهتم بدراسة اللغة كظاهرة اجتماعية في تفاعلها بين الأفراد باستجلاء مستوياتها وأشكالها ، ودراستها كسلوك فردي وجماعي في مجال عام متعدد الوسائط..

أما العلوم التي تساهم بشكل غير مباشر فنجد على سبيل الذكر علم الأعصاب بمختلف فروع خاصة علم الأعصاب النفسي وعلم الأعصاب اللغوي حيث غدت الأبحاث فيه مهمة للغاية مع تطور أجهزته المتناهية الدقة في تحديد المناطق اللغوية في الدماغ....ودراسة الحالات المرضية مما سمح بتجلية بعض

<sup>1</sup> ينظر: أحمد شهبوب، مدخل إلى تعليمية المواد، ص 9 - 13.

المناحي ظلت غامضة إلى وقت قريب ترتبط في أغلبها بآليات الاكتساب اللغوي والمحافظة على الرصيد اللغوي، ثم دور العامل العاطفي في تنمية القدرات الذهنية المخزنة للوحدات والمثل اللغوية.<sup>1</sup>

وما يجدر ذكره أن مرجعيات تعليمية اللغات جزء من مرجعيات التعليمية إذا لم نقل أنها تشترك في أكثر المرجعيات سابقة الذكر والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

## 1/2 تعليمية اللغات والدراسات اللسانية:

قبل الخوض في هذه المرجعية يجدر ذكر إشكالية طرحت من قبل الباحثين في ميدان التعليمية واللسانيات، حول مصطلح تعليمية اللغات ومصطلح اللسانيات التعليمية.

ذلك أن التركيب الإضافي "تعليمية اللغات" يعتبرها البعض وصفا نعتيا للسانيات التعليمية، هذه الأخيرة تدل على علم أو تخصص أو مجال ينشد وضعاً في تناول المعلم لجملته من المبادئ التي تكون اللسانيات النظرية (العامة) قد وفرتها وخلصت إليها بعد بحث طويل، فهي تستوحي من الأخيرة أفكاراً وقوانين تراها تخدم عملية تعليم اللغة وتحسن اكتسابها.

وتوجد فئة من الباحثين لا تميز بين "تعليمية اللغات" و"اللسانيات التعليمية" وأكثر المصطلحين شيوعاً هو الأول، من منطلق اهتمامات اللسانيات التعليمية في تعليمية اللغة حيث تبحث تعليمية اللغة في اللغة كموضوع وكأداة تدريس تتعدى إلى مواد أخرى، فتشمل تلك اللغة المتخصصة التي يوظفها الأخصائيون عموماً والمعلمون في قاعات التدريس خصوصاً.<sup>2</sup>

وللمنتصرين لمصطلح (لسانيات تعليمية) دعائهم التي يستندون عليها كون أن لهذا المصطلح مزايا تشفع له منها أن هذا الميدان الذي يدل عليه هذا المصطلح يستفيد من اللسانيات ويفيده.<sup>3</sup>

وهناك من لا يجد إشكالا في الجمع بين المصطلحين (تعليمية اللغات واللسانيات التعليمية) إذ ميز بينها بصيغة مختصرة:<sup>4</sup>

- **التعليميات:** (تتعلق بكل بمواد التعليم دون استثناء).

نصر الدين بوحسايين، "موقع السندات التعليمية من منهج تعليم اللغة العربية من الطور المتوسط"، ص 35.<sup>1</sup>

<sup>2</sup> ينظر: يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص 30-31.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 17.

<sup>4</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 18.

- تعليمية اللغات (فعل تعليم اللغات والنظر فيه على ضوء كل الاختصاصات القريبة من مجالات التعليم).

- لسانيات تعليمية (لسانيات تطبق وتمارس درسها - بكل طاقاتها من قريب ومن بعيد - على ذلك النظر. أي النظر على ضوء كل الاختصاصات القريبة من مجالات التعليم واللسانيات في المقام الأول). وبالعودة إلى تعليمية اللغات وعلاقتها باللسانيات، نجد أن اللسانيات تشكل حقلًا مرجعيًا أساسيًا في البحث التعليمي اللغوي، فهي محور البحث في تعليم وتعلم اللغة، ورغم أن المعرفة اللسانية تتوزع إلى تيارات نظرية مختلفة قد تصل إلى حد التباين في المنهج حينًا، وفي التفسير حينًا آخر، بل وفي التأويل أحيانًا كثيرة، فإن جملة من الأصول تظل جامعة بين كل المدارس اللسانية، ومن الثوابت الجامعة بين التيارات اللسانية اليوم، بل لعلها أهم الثوابت، إنه ما من مدرسة لسانية إلا ولها نظرية متميزة تخص قضية اكتساب اللغة<sup>1</sup>.

ومن هنا فإن تعليمية اللغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر، وما يوفره هذا الفكر من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفًا لإيجاد التفكير الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية، من هذه الجوانب ما هو صوتي ومنها ما هو دلالي، ومنها ما يقع بين ذلك من حيث التركيب والتأليف بين العناصر اللسانية في سياقها المألوف .

وهذا ما يقتضي بالضرورة الإلزامية استثمار التجربة اللسانية العالمية لتنمية الحصيلة المنهجية والعلمية لتعليمية اللغات بوصفها ممارسة بيداغوجية، غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، وما كان ذلك إلا لأن النظرية اللسانية من اهتماماتها الجوهرية ضبط العملية التلفظية، وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعوق سبيلها لدى المتكلم<sup>2</sup>.

ويمكن عمومًا للباحث التعليمي اللغوي أن يشتغل بواسطة البحث اللساني عامة على مستويين<sup>3</sup>:

- مستوى نظري: حيث تقدم له اللسانيات إطارًا نظريًا يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية ودراسة أبعادها.

- مستوى منهجي: حيث تمكنه اللسانيات من الأدوات الإجرائية لتعليم وتعلم اللغة.

<sup>1</sup> علي آيت أوشان، اللسانيات والتعليمية، ص 77.

<sup>2</sup> ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 02. وللاستزادة ينظر: يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص 41-55.

<sup>3</sup> علي آيت أوشان، اللسانيات والتعليمية، ص 77.

وقد استفادت تعليمية اللغات خاصة من اللسانيات البنيوية والوظيفية، ويمكن اعتمادا عليها تصنيف خطاب تعليمية اللغات إلى فئتين: بنيوي ووظيفي، سواء تعلق الأمر بالمتعلم أو بتنظيم المحتويات، أو بالأهداف أو بالطريقة المعتمدة.

إذ يرى بعض الباحثين أنه ينبغي خلق نوع من التوازن بين الاتجاهين البنيوي والوظيفي، وذلك عبر تحويل أماكن تبثير البحث دون وضع خط فاصل بينهما، بحكم أن اللسانيات البنيوية غنية من حيث الوسائل التكنولوجية التي تعتمدها في عملية تعليم وتعلم اللغة (المسجلة – المسلاط – المختبر اللغوي، ..) بينما المقاربة الوظيفية غنية في خطابها النظري<sup>1</sup>.

وبناء عليه يتبين أن هناك علاقة بين المعرفة اللسانية والبحث في تعليمية اللغات بشكل يصعب معه الفصل بينهما رغم اختلاف أسئلة كل طرف منهما، ذلك أن التفكير اللساني جزء من الاستراتيجية التعليمية، لأنه يمدّها بحقل من المفاهيم وبمنهاج التحليل، ومنظور التفكير، ويستمد منها في نفس الآن بعضا من فرضياته ومواضيع اشتغاله، كما أن أسئلة المهتم بتعليمية اللغات هي أسئلة في عمقها تستند إلى الأسس الابدستمولوجية و الميتودولوجية للسانيات، مثلا:<sup>2</sup>

- كيفية اكتساب المتعلم للنسق اللغوي.

- علاقة النسق اللغوي بالمحيط الاجتماعي.

- كيفية تعلم اللغة: الجملة/النص....

## 2/2 تعليمية اللغات وسيكولوجيا التعلم:

مما لا شك فيه أن التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها، ثم تحسينها باستمرار، ويجب الاهتمام أكثر بقابلية الطالب واستجابته للعملية التعليمية<sup>3</sup>.

وتشمل سيكولوجيا التعلم على النظريات السيكلولوجية التي تهدف إلى تفسير التعلم وتحديد آلياته وعملياته،

وبما أن العملية التعليمية تقوم على التفاعل بين أطراف عديدة يعتبر التلميذ (أو المتعلم) عنصرا المركزي، فإن مباحث سيكولوجيا التعلم تقدم للباحث التعليمي العديد من النظريات والمقاربات التي يمكن

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص 78. وينظر: أحمد شبشوب، تعلمية المواد، ص 16، 17. وأحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 137.

<sup>2</sup> علي آيت أوشان، اللسانيات والتعليمية، ص 78، 79.

<sup>3</sup> أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 140، ص 45-55.

الاستفادة منها وتوظيفها لتنمية آليات الاكتساب والاستعمال اللغوي، خاصة السيكو لسانيات والسوسيو لسانيات، حيث تصدت لبعض قضايا لغة المنشأ واللغات الأجنبية، وأسدت بذلك خدمات جلية للمدرسين بتسليطها الأضواء على مراحل النمو النفسي والعقلي للتلميذ، وتقدم نمو استعداداته الاستيعابية، وكذلك بدراستها لقضايا الإدراك والذاكرة، والقدرة التجريدية والتعميمية والإبداعية لدى المتعلم، كما أفادت المعلم في معرفة أهمية الدوافع والحوافز وتنمية المهارات والميول ودور التدعيم والأنشطة السيكوحركية في نمو المتعلم وتقدمه هذا، بالإضافة إلى دراسة قضايا أخرى...مثل الحالات المرضية والمعوقات النفسية ودور السن في تعلم اللغة، ونمو القدرة التأملية والإبداعية، وقد تداخلت عدة علوم في بناء السيكو لسانيات، منها: علم نفس التعلم، وعلم النفس السلوكي، واللسانيات البنيوية واللسانيات التوليدية التحويلية ونظرية التواصل<sup>1</sup>.

### 3/2 تعليمية اللغات والدراسات السوسولوجية:

إن كل لغة تستمد وجودها وخصائصها من خلال ارتباطها ببيئة اجتماعية معينة، لذا لا يمكن عزل الظاهرة اللغوية بكل خصائصها وميزاتها عن شروطها الاجتماعية<sup>2</sup>.

وبناء عليه أصبحت السوسيو لسانيات من المباحث اللسانية الحديثة التي تشكل بالنسبة للباحث التعليمي حقلا مرجعيا خصبا لمقاربة بعض الظواهر الاجتماعية المرتبطة باللغة، فالباحث الذي يشتغل ببحث تعليم وتعلم اللغة على ضوء معطيات سوسولوجية يجد نفسه في اتجاه أبحاث تدرس الطابع المتداخل للبنيات اللغوية والاجتماعية، والمظهر العلائقي في تعليم وتعلم اللغة<sup>3</sup>. وهكذا يهتم الباحث في تعليمية اللغات بجوانب مثل<sup>4</sup>:

- أثر العوامل الاجتماعية على مستعملي اللغة.
- الوضع الاجتماعي لمستعملي اللغة وعلاقته بالإنجاز اللغوي.
- مستويات الخطاب وعلاقتها بالفئات الاجتماعية، إلى غير ذلك من الجوانب المتعددة.

### 4/2 تعليمية اللغات وحقل البيداغوجيا:

<sup>1</sup> علي آيت أوشان، اللسانيات والتعليمية، ص 79-80. وينظر: أحمد شبشوب، تعليمية المواد، 15-23. وينظر: محمد الصبيحي السعيد، المقاربة بالكفايات التعليمية، ص 102-103. وينظر: بعلي الشريف حفصة، "التعليمية"، ص 20.

<sup>2</sup> علي آيت أوشان، المرجع نفسه، ص 80.

<sup>3</sup> عبد اللطيف الفارابي، "مدخل إلى ديديكتيك اللغات، حقول ومجالات اشتغال التعليمية"، مجلة ديديكتيك، ع 3، المغرب، 1992، ص 9. نقلا عن: علي آيت أوشان، المرجع نفسه، ص 81.

<sup>4</sup> علي آيت أوشان، الصفحة نفسها.

تحدثنا فيما سبق عن علاقة البيداغوجيا والتعليمية، ومجموع النقاط المشتركة بينهما، ومجموع الاختلافات كذلك، حيث خالصنا إلى أن التعليمية تهدف إلى تنمية مهارات المتعلم من خلال تنظيم حالات التعلم وطرق التدريس، في حين أن البيداغوجيا هي قواعد ونظريات تسعى إلى تقنين عملية التعليم وفق منهج محدد، يجعل العملية التعليمية – التعليمية ناجحة، من خلال الربط بين التخطيط للأهداف واختيارات الطرق والوضعيات البيداغوجية الممكنة .

كما تساعد البيداغوجيا التعليمية في إعطائها الكيفية التي تلقن بها المحتويات والتكنولوجيا (كتب المدرسة، المختبرات، الخرائط، الأفلام...) وإلى استعمال الزمن الذي هو جزء منه يعكس الأهمية الاجتماعية للمواد<sup>1</sup>.

و في سياق عملية التدريس ذاتها يصادف الباحث التعليمي العديد من الإشكالات:<sup>2</sup>

\* العلاقات البيداغوجية بين المعلم والمتعلم في الدرس اللغوي.

\* استعمال الطرائق والتقنيات البيداغوجية في مجال تدريس اللغات.

\* توظيف الوسائط في تدريس اللغات كالحاسوب والأجهزة السمعية البصرية.

\* استعمال أدوات وأساليب تشخيص وتقييم تعلم اللغات.

## 5/2 تعليمية اللغات ومنهجية التعليم :

تعرف منهجية التعليم على أنها: "إجراءات تنظيمية دقيقة لمحتوى المادة، أو الخبرة المراد تبليغها للمتعلمين خلال الدرس"<sup>3</sup>.

تتعلق هذه الإجراءات بطبيعة المادة التعليمية، ونعني بها تلك الموضوعات المحددة للتعليم في كل مادة من المواد التعليمية المقررة، أي طبيعة المعلومات التي يجب أن يتعلمها التلاميذ في كل مادة، كما تتعلق بالتصوير العام الذي تنجز في إطاره عملية التدريس، أي الغاية الأساسية من العملية التعليمية، حيث يجب توجيه العناية إلى الناجية الذهنية والنفسية والحركية للمتعلم، بحيث يلعب المعلم دورا أساسيا في تنمية قدرات المتعلم ومهاراته، ولكي يكون ذلك، وجب أن يكون للمعلم معرفة تربوية يوظفها في نقل

<sup>1</sup> خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، الكتاب الثالث (3)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2001، ص.9.

<sup>2</sup> عبد اللطيف الفارابي، "مدخل إلى ديداكتيك اللغات"، ص.10. نقلا عن: علي آيت أوشان، اللسانيات والتعليمية، ص.81.

<sup>3</sup> خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، ص.99.

المعلومات إلى المتعلمين بإتقان، وكذا مساعدتهم على التنافس والاعتماد على قدراتهم في ممارسة الأنشطة الخاصة بهم.

إن منهجية التعليم تعطي الأهمية للمادة الدراسية، لأن لها أثرا في العملية التعليمية، وهي تتميز ببعدين:<sup>1</sup>

- البعد المرجعي المحض (إبستمولوجي): ونعني به محتوى المادة المرتبط مرجعا وتصنيفا بالمجال العلمي الذي تنتمي إليه.

- البعد التعليمي (التعليمي): الذي يعمل على اعتبار التصور الوظيفي للمحتوى العلمي للمادة، وتراعي في وصفه معايير تربوية تأخذ في اعتبارها الأهداف المسطرة.

وبالتالي فمنهجية التعليم ضرورية في العملية التعليمية، ذلك أنها تنظيم للمادة لكونها تعتمد مبادئ أساسية من اختيار للعناصر التعليمية إلى عرضها ثم تعليمها. يتبين من خلال ما تقدم أن خطاب تعليمية اللغات يقوم على إطار نظري محدد ومبني على تصورات مختلفة ومتنوعة، تستقي من أسس معرفية عديدة ذات فعالية، مما جعله يخطو خطوات مهمة تجعله جديرا بالثقة.

إلا أن المشكل المطروح يكمن في كيفية استثمار هذه المعطيات والنتائج بين التعليمين، ونقلها إلى مجال الممارسة خاصة إذا كانت تسيطر عليه التصورات البيداغوجية التقليدية، بحكم أن هذا العلم علم تطبيقي ولا يمكن تطويره بعيدا عن الممارسة التعليمية التعلمية، وكل محاولة للحد من فاعليته ستعكس سلبا على محتواه، وبالتالي لن يؤدي المهمة التي وجد من أجلها، وتبعاً لذلك ينبغي: \*تبسيط أدواته. \*تعميمها بين الممارسين. \*التكوين الملائم. \*تطوير طرق التكوين بمؤسسات تكوين الأطر.<sup>2</sup>

وفيما يلي جدول يبرز مختلف المقاربات التي تأسست حول تعليمية اللغات:<sup>3</sup>

نوع التعليمية	الأصول اللسانية	المبادئ النظرية	أهداف التعليم والتعلم	النشاط التعليمي التعليمي
---------------	-----------------	-----------------	-----------------------	--------------------------

<sup>1</sup> بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009، ص 175.

<sup>2</sup> علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص 83.

<sup>3</sup> عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والتعليمية، سلسلة علوم التربية، ط 1، دار الخطابي للطباعة والنشر، ص 73. نقلا عن علي آيت أوشان، المرجع نفسه، ص 84، 85.



التعليمية المعيارية	اجتهادات فقهاء اللغة ونماذج النحو	*يتم اكتساب اللغة بالتحكم في نسقها الشكلي عن طريق تركيب أجزاء وعناصر القاعدة. *تعتبر الاشكال النحوية وكأنها جزء من اللغة ذاتها وليست نتيجة تصورات ومفاهيم معينة.	تهدف هذه المقاربة اكساب المتعلم قدرة نحوية، تجعله يتحكم في النسق الشكلي للغة، أي القدرة على إدراك مواقع الكلمة ووظيفتها وفق معايير وقواعد مستمدة من النموذج الميتالغوي.	*يقتصر النشاط على حفظ القواعد والتطبيق عليها*تعتمد المادة على متن المكتوب وغالبا ما تكون قديمة يتحدد اختيارها بمعايير سوسيولغوية.
التعليمية الوصفية	اللسانيات الوصفية والتصنيفية	*إن ممارسة الكلام تقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام.*إن أساس اللغة هو بنيتها، فهي تتكون من فئات وعلاقات بينها ثابتة وخاضعة لقواعد محددة.*اللغة سلوك يتجسد في الكلام ويكتسب بالتعود والتمرين.*إن الوحدة الأساسية في اللغة هي الجملة.	تستهدف هذه المقاربة القدرة اللسانية للمتعلم بجعله يتحكم في الآليات اللغوية، عن طريق التمرين والتمهير حيث يتمكن من بناء تراكيب لغوية ميكانيكية.	* التركيز على التمارين اللغوية، وهي ذات طابع تكراري وتجزيئي.*توظيف الوسائل السمعية البصرية* ينحصر نشاط المتعلم في مهارتي الحفظ والتطبيق،*وتتضمن هذه التمارين عمليات الاستبدال والتحويل.
التعليمية الوظيفية	السوسiolسانية لسانياتالنص التداولية لسانيات الخطاب التلفظية	-إن الظاهرة اللغوية نشاط لغوي وسوسي ثقافي. -إن التبادلات اللغوية تجري داخل سياق تحدد الأدوار والعلاقات. - إن تعلم اللغة لا يتم، بمعرفة بنية الجمل، بل إنه استعمال لها لأداء نوايا تواصلية. -إن الوحدات الأساسية في اللغة هي أفعال الكلام.	يتوخى تعليم وتعلم اللغة اكساب المتعلم قدرة تواصلية، أي القدرة على التواصل باللغة في وضعيات تواصلية ووفق حاجات لغوية. إن المتعلم يستعمل اللغة وفق استراتيجيات تواصلية تمكنه من التواصل من أجل بلوغ أهداف معينة، وتعلم اللغة تتحكم فيه مبادئ لغوية ومرجعية ونصية وتداولية.	-تعتمد على متن شفوي قريب من الاستعمال العادي. -يعتمد النشاط التعليمي على حاجات المتعلم في الفهم والتعبير. -يوضع المتعلم في وضعية الفعل اللغوي. -تتضمن المادة مستويات مستمدة من الخطاب حسب مقام التواصل. -يعتمد في وضع المادة على مقارنة مفاهيمية ووظيفية.

و لأن تعليمية اللغات حقل إجرائي هدفه ترقية طاقات وقدرات المتعلم قصد إكسابه المهارات

اللغوية، وهذه الغاية لن تأتي ما لم تنطلق من حصيلة للنظريات اللسانية والنفسانية والتربوية، وبخاصة تلك التي تبحث في معوقات الاكتساب اللغوي الجيد .

ولن يصعب ذلك وبخاصة بعدما توصلت الأبحاث اللسانية، والنفسانية، والتربوية على حد سواء، إلى حقيقة مؤداها أن الحواجز بين هذه الاهتمامات التي أشرنا إليها سلفا هي حواجز وهمية لا وجود لها في الواقع الفعلي للظاهرة اللغوية في حد ذاتها، فهناك حقيقة ثابتة قد يغفل عنها هؤلاء جميعا حينما

يعمل كل واحد منهم بمعزل عن الآخر، وهي أن بين البنى اللغوية الفطرية وبين طريقة اكتسابها علاقات قارة، وقوانين ضمنية، لا بد من اكتشافها وإعادة صياغتها صياغة علمية دقيقة<sup>1</sup>.

وهذا ما تنادي به المقاربة البيئية التي تعني أن نعمل جميعا على اختلاف التخصصات والاهتمامات، من أجل إعادة بناء الحقائق المعرفية المجزأة بفعل التخصص الصارم، والسعي إلى اكتساب الخبرات والمهارات العابرة للحدود النظرية والإجرائية للمعارف والعلوم، فتكون الحاجة إلى المقاربة البيئية عندما ننظر إلى المعارف والمشاريع العلمية نظرة شمولية تكاملية تتجاوز النظرة الأحادية التي رسخت مبدأ العزل (عزل المعرفة عن نسقها الشمولي أو سياقها العام)<sup>2</sup>.

ومن الأهداف الكبرى للمقاربة البيئية نذكر:<sup>3</sup>

- 1- دمج المعرفة: الربط بين المكونات المعرفية للعلوم المختلفة وتحقيق التكامل بين المدخلات المتعددة للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية.
  - 2- تعزيز التكامل: تحديد المجالات المعرفية المختلفة من أجل الوصول إلى التكامل، بالإرتكاز على الوحدة المعرفية الداخلية.
  - 3- الإبداع في طرائق التفكير: تنمية القدرات في التعامل مع القضايا المختلفة، بمقاربة بيئية ممنهجة،
  - 4- إنتاج المعرفة: اعتماد مقاربات بيئية متعددة لموضوع واحد من أجل إنتاج معرفة مشتركة.
- وتنطلق المنهجية الجديدة لتعليم اللغات من بعض المرتكزات اللسانية والتعليمية الفاعلة في ظل التطور الذاتي للسانيات التطبيقية من جهة، وتعليمات اللغات من جهة أخرى، إذ أضحت العملية التعليمية ممارسة إجرائية عملية، وظيفتها تداولية تسعى إلى تفكيك بنية اللغة المرجعية، ومعرفة خصائصها الذاتية لتسهيل تعليمها للناطقين بها في الوسط التعليمي الأحادي اللغة حيناً، ولغير الناطقين بها في الوسط التعليمي المتعدد اللغات والثقافات أحياناً أخرى، وهو الوسط الذي يقتضي المقابلة بين اللغة الأم واللغات الأجنبية، مع الحرص الشديد في الوضعية التعليمية الثانية على استثمار ما حققته اللسانيات التقابلية من نتائج في حقل تعليم اللغات<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> ينظر: الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، الجزائر، 4، 1974، ص 25.

<sup>2</sup> ينظر: أحمد حساني، "أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها" pdf، ص 2

<sup>3</sup> ينظر: عمار بن عبد المنعم أمين، الدراسات البيئية، رؤية لتطوير التعليم الجامعي، pdf، ص 11-11، news11-11.pdf، vicerectorates\ar\www.pnu.edu.salar . يوم

الزيارة 18/05/2016 الساعة 18.00.

<sup>4</sup> ينظر: أحمد حساني، "أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها"، ص 08.

ومما سبق ذكره نستنتج أن لكل لغة تعليميتها تفرضها خصائص تلك اللغات في ذاتها ومن منطلق أهداف تعليمها لغة أمّا أو لغة ثانية، فتعليمية الفرنسية ليست هي تعليمية الانجليزية وليست على الإطلاق تعليمية اللغة العربية، هذه الأخيرة مازالت تبحث عن آليات لنقل أصول ذلك العلم المقتبسة وصهرها مع اللغة العربية لتثبيت جذوره فيها.

### 3 / تعليمية اللغة العربية من الاقتباس إلى محاولة التوطين :

يستفيد الطلبة في ديداكتيك العربية والباحثون في مجالاتها من ديداكتيك الفرنسية أيما استفادة فيعملون على الأدبيات الفرنسية في ديداكتيك الفرنسية لغة أمّا، وديداكتيك الفرنسية لغة أجنبية، وديداكتيك الفرنسية لغة ثانية، في غياب البحوث باللغة العربية كمراجع يهلون منها ويعرفون ديداكتيك العربية على منوال ما جاء فيها من تعريف لديداكتيك الفرنسية، وكثيراً ما يسوقون تعريف هلتاي *haletés* لكونه أشمل ما ورد من تعريفات لديداكتيك الفرنسية.<sup>1</sup>

و لقد كان الاهتمام بتعليمية اللغة العربية وآدابها مقتصرًا على مراكز الأبحاث من خلال بعض الأطارح التي تستوحي توجهات البحث في الغرب، وفي إطار طرائق تعليم اللغة العربية للأجانب.

أمّا تعليمية العربية لغة أمّا، فقد عرفت بعض المبادرات الريادية في بعض المدارس الخاصة، حيث كان تعليم اللغة العربية يستوحي بعض الطرائق المطبقة في تعليم الانكليزية أو الفرنسية، وقد أسهم التعدد اللغوي في دفع المهتمين باللغة العربية إلى تجديد وتطوير أساليب التعلم، ويمكن اعتبار خطة النهوض التربوي والمناهج الجديدة المنعطف الحاسم في اتجاه الإفادة من مكتسبات تعليمية اللغة والأدب، تجلّى ذلك في نصوص المناهج وفي إعداد المعلمين وتدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة وفي كثير من الندوات والمؤتمرات حول المناهج الجديدة أو في موضوع إعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين، وقد أصبحت التعليمية مركز الثقل في بناء المناهج وإعداد المعلمين في كليات التربية والمعاهد التي تعدهم.<sup>2</sup>

لقد نقلت التعليمية – عند اقتباسها – باعتبارها معارف في ذاتها، مجردة عن السياق الذي نقلت منه، غير واضحة العلاقة بالواقع الذي نقلت إليه، منخرطة في مشروع اجتماعي تعليمي، لكنها غير منخرطة في مشروع معرفي واضح، اجتماعي أو شخصي، وغير منخرطة في مشروع فعل محدد، وانشغال المؤلفين كلّ من ناحيته بمصادرهم، صرفهم عن الاهتمام بانسجام المعرفة المنقولة وبنائها في لغتهم، فكانت هذه الأخيرة

<sup>1</sup> ينظر: شريفة الماطوسي العابدي، [إشكالية تقويم الإنتاج الكتابي]، ص 14، و ينظر: بلقاسم بن سالم [التعليمية وتعليمية العربية خاصة] ص 07.

<sup>2</sup> ينظر: أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1، ص 25.

متنوعة بل متنافرة أحيانا، ولا غرابة في ذلك فالمفاهيم والنظريات والمعرفة العلمية عموما لا تنبني ولا تستقيم من تلقاء ذاتها، بل تنبني في إطار انسجامها مع التجربة ونجاحاتها في حل المشاكل ومنها مشكل "التنظيم المتناسق الذي نسميه فهما"، ولعل ذلك أهم الفروق بين العلم منتجا والعلم مقتبسا<sup>1</sup>.

إذ ينطلق إنتاج العلم من الواقع وينبني في تجادل معه في شكل قضايا تطرح وتعالج، وفي أثناء ذلك يؤسس منهجه ومعايير التصديق عليه، وينطلق اقتباس العلم من الاعتقاد في أنه حقائق مطلقة لا تقتضي إلا أمانة النقل، لكنها في الممارسة لا تكاد تنشغل حتى بإنتاج المنهج الضامن (أو الأخلاقيات اللازمة) لصحة النقل، مما يجعل علاقة المؤلف سواء بمراجعته أو واقعه ذاتية لا ينظمها عقد ولا منهج يمكن اتخاذه معيارا لأمانة المؤلف ولمصادقية خطابه، وبذلك عوض أن تنتج حركة الاقتباس معرفة كفيفة بجعل الإنسان العربي يعمق معرفته ووعيه بذاته وبشرط إنسانيته كما يعمق معرفته بواقعه وبالأخر وبالعالم، فإنها أنتجت "أكداسا" من المعلومات غير متفاعلة فيما بينها ولا مع الواقع ولا خالية من الإشكالات ومن الهموم والرهانات<sup>2</sup>.

إن كيفية اقتباس التعليمية أنتجت خطابا تعليميا مغلقا، منقول دون نقد، غير مكترث ببناء المفاهيم ولا بمساءلة الواقع، ولعل مما ساعد على توجيه علاقة المؤلف بالمعرفة هذه الوجهة أن التأليف التي تحظى عادة بالاقتباس هي تأليف شمولية وحصيلات نظرية عامة، قد تظفي عليها عموميتها ومستوى تجريدها مصداقية وإطلاقية تثني عن اختبارها على محك الواقع<sup>3</sup>.

يطرح الباحث بلقاسم بن سالم تساؤلين حول ما سبق ذكره: هل العلم المقتبس غير منسجم نظريا نتيجة اختلاف مصادره وتنوع مرجعياته؟ أم لأنه واقع في إطار تصور اجتماعي معين للعلم يجعله كذلك؟، لو كانت الفرضية الأولى صحيحة لكان العلم المقتبس منسجم البناء على صعيد كل تأليف، وبالنسبة إلى كل مؤلف على الأقل، فافتراض أن تعدد المرجعيات يفضي إلى عدم الانسجام النظري للحقل المقتبس على صعيد اللغة ككل، وإنما مستنده هو أن انشغال كل ناقل بمرجعياته وانغماسه فيها وجهله بما يتضمنه غيرها في اختصاصه، يجعله يدخل إلى العربية في مجال اختصاصه العلمي عناصر قد تختلف عما يقتبسه

<sup>1</sup> بلقاسم بن سالم، [التعليمية وتعليمية العربية خاصة]، ص 81.

<sup>2</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.

مؤلف آخر في نفس الاختصاص من لغة أخرى، ولا يفترض ذلك أن يكون ما يقتبسه المؤلف الواحد غير منسجم<sup>1</sup>.

لكن تحليل المدونة بين عدم وجود بناء وانسجام حتى على صعيد كل تأليف وبالنسبة إلى كل مؤلف، مما يرجع فرضية أن العامل المنتج لظاهرة عدم الانسجام سواء في الحقل العلمي على صعيد اللغة ككل أو لدى كل مؤلف في نفس التأليف هو تصور اجتماعي للعلم مضمونه أن العلم إنما هو خطاب العالم، له قيمة في ذاته مثل النص المقدس أو المعتقد عامة، ولا يحتاج معايير للتصديق عليه، وما دام كل نص يُنقل هو نص صادق فقد ينقل المؤلف نصوصاً متناقضة دون أن يعبأ بذلك، وانتشار بعض الصيغ الجاهزة في الكتابة التعليمية العربية، وبعض أنماط التفكير لدى المؤلفين التي تعبر عن هذا التصور، يؤكد أن التصور الاجتماعي وأن مؤلفاتهم لا تكتفي بالتعبير عنه بل تساهم في ترسيخه ونشره.

إن ضعف الفكر النقدي وضعف منهجية بناء المعرفة في الكتابة التعليمية العربية يدل على أن حركة اقتباس العلم وتوطينه، رغم امتدادها في الزمن ورسوخها في التعليم، لم تنتج أرضية نظرية مناسبة وشروطاً ملائمة لاحتضان العلم وتطويره، وذلك ليس من شأنه أن ينقل تعاطي العلم في المجتمع من ممارسة تدريسية إلى ممارسة بحثية، مما يجعل احتمالات نجاح الممارسة العلمية على صعيد البحث في تعليمية العربية ضعيفة: طريقة اقتباس العلم وتصوره لا تيسر انطلاق بحث أكاديمي في تعليمية العربية، وربما في غيرها من المجالات، لافتقار ممارسة البحث إلى أرضية نظرية ومنهجية وأخلاقية كفيلة بحملها<sup>2</sup>.

إن منطق مواكبة العصر و اقتباس العلوم الحديثة إبان ظهورها فرض إذن وجود تعليمية العربية، لكن وجودها يصطدم بعائق لا يوجد مثله بالنسبة إلى تعليمات سائر المواد وبالنسبة إلى سائر العلوم.

تعليمات سائر المواد – باستثناء العربية – بحكم وجود تلك المواد في التعليم الفرنسي وباقي التعليم في الوطن العربي على حد سواء، وبغض النظر عن لغة تدريسها، لها في ما أنتجه البحث العلمي في فرنسا مرجع وسند نظري تستمد منه موضوعاتها وإشكالياتها وأدواتها النظرية ومنهجها، أما تعليمية العربية فليس لها مرجع تستمد منه مادتها وإشكالياتها ومنهجها، إذ لا يهتم مشكل تعليم العربية لغة أمّا أحدا سوى التعليميين العرب، لذلك لا ينتظر من أحد سواهم أن ينتج بشأنه معرفة جاهزة قابلة للنقل والاقتباس<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع السابق ص 81-82.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 83.

وهنا الإشكال: من ناحية لا توجد في المرجعية الأجنبية تعليمية عربية يمكن اقتباسها جاهزة كما جرت العادة في الاقتباس، ومن ناحية لا توجد تعليمية عامة تستقى منها سائر تعليميات المواد مضامينها، لأن التعليمية هي قبل كل شيء تعليمية مادة مدرسية معينة، فهل تستمد تعليمية العربية مادتها من تعليمية الفرنسية لغة أمّا، رغم ما بين اللغتين من اختلاف وما تطرحه الظروف الخاصة بتعليم كل منهما من مشاكل خصوصية؟، هل تستمد مادتها من تعليمية العربية لغة أجنبية، مع ما بين تعليم اللغة لغة أجنبية وتعليمها لغة أمّا من فروق؟<sup>1</sup>.

مجموع أسئلة الباحثة أمام متاهات أبانت عن حقيقة نراها معضلة كوننا كباحثين أكاديميين سرنا وراء شغف الاقتباس دون أن نعي أن القيمة الحقيقية لمعنى اقتباس العلوم هو مدى ملاءمتها مع المادة المراد تطويرها. ولم يتوقف الأمر عند هذا بل سارعنا إلى الانغماس الجذ مبر في الخوض المباشر لبحوث ودورات تكوينية في هذا العلم قبل أن نستوعبه ونطوعه مع ما يساعد لغتنا العربية.

فوضى وتسرع لا عذر لهما ولدا بحوثا واجتهادات هشة لا تسمن ولا تغني من جوع بل وصل الأمر أن تجد بعض من يتوهمون التخصص في هذا العلم قد أفاضوا شكلا ولم يفيدونا منهجا ولا إجراء، إذ تجده قد اكتفى بالقشور متناسيا أن العلوم نتاجها الفعال يبدأ من اللب. إذ ليس عيبا البتة الاقتباس بل العيب حين التوقف عنده أو عدم استثماره في إنتاج علم يتناسب تنظيرا وإجراء مع خصائص علومنا مع ضرورة استحضار جهود السابقين من علمائنا الذين كانت جهودهم نابعة من الأصول وبخاصة ما تعلق بتعلم اللغة العربية وتعليمها. فالبينية بين ما كان من اجتهادات عربية قديمة أصيلة وتنقيحها وفق العلوم المقتبسة مع ضرورة التركيز على النفعية في البناء، استراتيجيات ستعود بالنفع لا محالة في إنتاج علم جديد أصيل متناسب مع احتياجات الأمة. متشبهين باجتهادات القدامى وغير مهملين لمستجدات العلوم. وهذا ما يضطرنا لوجوب البحث عن ملامح هذا العلم الجديد في طيات بحوث القدامى وتصورهم في تعليمية اللغة العربية وهو موضوع يطول شرحه لذا سنقتصر على علمين اثنين كانت لهما آراء خاصة في تعليمية اللغة العربية ألا وهما الجاحظ وابن خلدون.

### 1/3 تعليمية اللغة العربية في التراث العربي

<sup>1</sup> الصفحة نفسها .

إن العربية بموادها الفرعية كانت موضوع تعلم وتعليم على مدى قرون، وفي مساحة تمتد من المحيط إلى الخليج وتزيد، والممارسات التعليمية ليست غريبة عنها وتراثها التعليمي مثل حاجة ملحة لتأسيس ديداكتيك لها متميزة من خصوصياتها وتاريخها<sup>1</sup>.

وبالنظر إلى التراث التعليمي العربي الذي نستطيع من خلاله ومن خلال الممارسة الفعلية لتعليم اللغة العربية في صفوفنا التعليمية ورصد إجراءاتها تأسيس تعليمية عربية متأصلة ذات منطلقات واضحة سهلة التطبيق، كونها نابعة من اجتهادات عربية عالمة بخصائص هذه اللغة وإشكالات تعلمها. إذ أننا نستطيع أن نبني تعليمية عربية خالصة من شهد جهود العرب القدامى وتبصر أصحاب الاختصاص باستثمار مرجعياتهم الغربية في إخراج الموروث الأصيل بالصبغة العصرية المناسبة. إجراء ينطلق من البحث المتمحّص في جهود من كان لهم الحضور الأقدر في وضع استراتيجيات فاعلة في تعليمية اللغة العربية، استراتيجيات نابعة من تعمقهم في خصائص هذه اللغة وآليات اكتسابها.

نجد من بين من تناول التعليمية وعناصرها الجاحظ و ابن خلدون في مقدمته، فأما الأول فقد خاض في مواضيع اللسانيات التطبيقية والتعليمية بأسلوب علمي دقيق ضاها فيه اجتهادات الغرب المحدثين و المعاصرين . فكانت له العديد من الكتب والرسائل ككتاب البيان والتبيين والحيوان والمحاسن والأضداد ورسائل المعلمين... اجتهادات تناول فيها عديد القضايا ، سنحاول تسليط الضوء على أهمها ، كون المقام لا يسع للتحدث عن هذا العلامة ومجموع اجتهاداته التربوية والتعليمية.

فقد بحث هذا العالم اللغوي في موضوعات علم اللغة النفسي بشكل جيد. ومن هذه الموضوعات: اكتساب اللغة، ولغة الحيوانات، ولغة الإشارات والرموز، وأمراض الكلام أسبابها وعلاجها. حيث أصبحت آراؤه مؤثرة جداً في آراء علماء اللغة المحدثين. ولقد أجرى الغربيون التجارب والبحوث وأكدوا ما قاله العلماء العرب وعلى رأسهم الجاحظ، من دون أن ينسبوا هذه المعلومات إليهم. فعلى سبيل المثال؛ نظريات اكتساب اللغة ما هي إلا تكرار لما قاله علماء العربية القدامى، وإن هذا العلم لم يكن جديداً عليهم، أو أنه من إفرازات القرن العشرين، كما يرى بعض علماء العرب المعاصرون وغيرهم من الأجانب. وإن علماء اللغة في الغرب ساروا على منهج علماء اللغة العرب في هذا المضمار، وإن لم يشيروا صراحة إلى تلك الجهود اللغوية العربية القديمة، أو يذكروهم بشيء من هذا، وهذا هو ديدنهم عادة .

<sup>1</sup> شريفة الماطوسي، [إشكالية تقويم الإنتاج الكتابي]، ص 15.



وبالعودة إلى الجاحظ وجهوده اللسانية والتعليمية نجده قد تناول ظاهرة اكتساب اللغة (الأم والأجنبية) عند الأطفال والكبار. حيث أقر أن الكبير لا يستطيع أن يكتسب اللغة الثانية بشكل صحيح مهما حاول ذلك. ولقد بيّن لنا الجاحظ تأثير اللغة الأم في اكتساب وتعلّم اللغة الأجنبية أو الثانية في المراحل المتأخرة من العمر عند المتعلمين الأجانب. وتحدث عن تعليم الحيوانات. وأن العرب درّبوها ورّوضوها؛ وعلموها الكلام واللغة أيضاً. كما شرح لغة الإشارة الأدبية. دون أن يغفل مناقشة أمراض الكلام: كالعي والحصّر، واللثغة وغيرها معددا أسباب هذه الأمراض: من لغوية نفسية، واجتماعية، وعضوية غير غافل لطرق علاجها: بالتدريب والتمرين والمحاكاة وغيرها من طرق نافعة، واقتفى أثره علماء اللغة في العصر الحديث<sup>1</sup>.

كما تحدث عن قضايا علم اللغة الاجتماعي مركزا على ظاهرتي الكلام والصمت، إذ يبرر الجاحظ لنا على أن الأول أفضل من الثاني؛ لأن المرء يُفصح عن رغباته بالكلام، ويفتح قريحته. وأن للمتكلم والمفوّه، منزلته رفيعة في قومه، ويُشار إليه بالبنان. وهذه سنة الله في الكون. والكلام سنة الأنبياء التي أعطوا فيها فصل الخطاب، وحسن البيان، والحجة الدامغة في مجادلة أقوامهم، وإظهار البينة لهم. كما أن كثرة الصمت تولد الحبسة التي تعيق صاحبها في تواصله مع الآخرين<sup>2</sup>.

إلى جانب ما سلف ذكره نجد أن الجاحظ قد أفاض الحديث عن الترجمة وشروطها، حيث أكد أن الترجمة عملية صعبة للغاية ولكنها حتمية. ويجب على المترجم أن يكون عالماً وكفوّاً في كل من اللغتين التي يترجم منها وإليها. وأن يكون عالماً بالمعاني والأفكار والعادات والتقاليد وغير ذلك. وأن يكون عارفاً بإصلاح سقطات الكلام من النصوص التي يقوم بترجمتها. وإن ترجمة القرآن الكريم والشعر ترجمة حرفية مستحيلة وصعبة. ولكن الترجمة المعنوية مقبولة إلى حد ما. كما أن الترجمة ليس لها قواعد مضمونة لمعرفة نجاحها من عدمه. وأن المترجم أيضاً لا يستطيع أن يضمن ترجمة جيدة بشكل مضبوط ودقيق جداً كذلك<sup>3</sup>.

كما زخرت أبحاث الجاحظ بقضايا علم اللغة التقابلي وذلك من خلال دراسته للأصوات عند غير العرب والتي كانت الأساس لنشوء هذا الفرع من علم اللغة. فقد وجدناه في علاجه لمشكلة اللثغة يشرح أسس هذا العلم، مثل: توصيف المشكلة، وبيان الأسباب، وشرحها، وذكر طريقة العلاج المناسبة لها،

<sup>1</sup> ينظر: جاسم علي الجاسم، "الجاحظ عالم اللغة التطبيقي" مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، مجلة تخصصية نصف سنوية تصدر عن قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، السنة الثالثة، ع2، 2012، ص 43-48.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 48، 49.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع السابق ص 50، 51.



وغيرها... وبناء على ذلك نقول: إن هذا العلم لم يكن جديداً إلا باسمه، ولكنه موجود من حيث المبدأ والتأسيس منذ أيام الخليل بن أحمد الفراهيدي. وأن علم اللغة التقابلي (التحليل التقابلي) ليس موضوعاً جديداً في الدراسات اللغوية الحديثة، بل هو موضوع قديم تحدث عنه الجاحظ منذ حوالي اثني عشر قرناً تقريباً<sup>1</sup>.

ومن بين القضايا اللسانية التي تناولها الجاحظ بالتمحيص والتدقيق نجد موضوع تحليل الأخطاء حيث عالج هذا الموضوع بشكل موضوعي. إذ لم يكن هذا الموضوع جديداً في علم اللغة الحديث، بل إنه قديم قدم الدراسات العربية، منذ القرن الثاني للهجرة. ولقد شرح الجاحظ الأخطاء بشكل دقيق وعزاها إلى مظاهرها الرئيسية. مبيناً أسبابها ما أمكن ذلك؛ من: اجتماعية، ونفسية، وعضوية، وغيرها. وهل هذه الأخطاء سببها اللغة الأم أم اللغة الثانية التي يكتسبها الطالب؟ أم أن هناك أسباباً أخرى يمكن بيانها وذكرها. أما الهدف الأخير من تحليل الأخطاء هو التطبيق العملي والتربوي على الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون. وهذه الأخطاء لا بد من استئصالها إن أمكن، وعلاجها بطرق شتى كما وضّحها الجاحظ<sup>2</sup>.

ولم يغفل الجاحظ قوائم المفردات أو ما يطلق عليه مصطلح الكلمات الشائعة، فهي ليست بالجديدة في علم اللغة التطبيقي والتعليمي، بل هي ظاهرة قديمة كان رائدها الجاحظ، وذلك من خلال حديثه عن مشكلة اللُّغة واللُّكنة عند أرباب الكلام والنحل. وهذه الظاهرة تفيد مصممي المناهج التعليمية لتوظيف الكلمات الأكثر تداولاً في المقررات الدراسية، لأن لها أثراً حميداً في سرعة تعلم اللغة واكتسابها من قبل المتعلمين<sup>3</sup>.

أما موضوع تيسير تدريس النحو العربي للناطقين بالعربية وبغيرها مسألة قديمة، كانت ماثلة عند الجاحظ بالشرح والتبيين. حيث أكد على أهمية مراعاة سن الطالب وحاجته، وتسهيل المادة العلمية المقدمة إليه، والبعد عن غريب النحو ومسائله الخلافية، التي تزيده صعوبة وتعقيداً، من غير فائدة تذكر لهؤلاء المتعلمين، الذين يُقبَلون على تعلم اللغة. وقد سار على هديه العلماء في العصر الحديث، وأخذوا يروجون لموضوع تسهيل النحو، وتبسيطه، وغربلته من الشوائب، التي التصقت به على مدى القرون الماضية، لأنه لا فائدة منها، بل تزيد الموضوع تعقيداً وصعوبة<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 52-54.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 55-58.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 59.

<sup>4</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 60.

تلكم كانت أهم المواضع اللسانية ومتعلقاتها التعليمية تناولا عند الجاحظ بشكل عام ، أما التعليمية وعناصرها فقد حظيت عنده بوافر الاهتمام فكانت له آراء علمية جليلة حول العلم والعلماء والتعلم والمتعلمين ، سنرصدها اختصارا .

- **رأيه في العلم والعلماء:** لم يحترم الجاحظ شيئا كما احترم الثقافة والعلم ولم يعجبه إلا عالم ، أو باحث ، أو أديب ، وقد عد العالم فوق مستوى الأمير وفضل العالم في شخص الأمير وهو معزول من الولاية على رؤيته وهو في دست الحكم.... وكان يرى الكاتب أو العالم إنما يكتب للجماهير و لذلك فعليه وفي سبيل أن يعلمهم أن يكون واضحا سهلا ميسورا.<sup>1</sup>
- **رأيه في المعلم:** على عكس ما شاع عن الصورة المشوهة للمعلمين عند الجاحظ ، نجد هذا الأخير قد وجه رسائل قيمة لا تعطى إلى لمن علت قيمتهم كالمعلمين. حيث أعطاهم دورا متميزا كون كل العلوم تنقل بواسطتهم. بل إن أكثر النوابع والعظماء كانوا معلمين.<sup>2</sup> واشترط على المعلم والمربي أن يكون صادقا يتفق قوله مع فعله ، إذ يجب عليه عدم الافراط فيما يدعو إليه.... وإلا اهتزت صورة المربي في أذهان المتعلمين ، كما ميز الجاحظ بين مستوى المعلم الرديء والمعلم الجيد . حيث يحتل المعلمون موقفا ذا أهمية كبيرة من سلوك المتعلمين عن طريق خلق العادات السليمة التي تدخل في بناء شخصيتهم ، لأنهم يتوقعون من المعلم ما هو أفضل أو أحسن ، فإذا تبوء المعلم موقفا سلبيا في نفسية المتعلم ، فإن هذا الأخير يصبح غير آبه لأقوال معلمه الذي أصبح قدوة سيئة تعطي شرا أكثر مما تعطي خيرا<sup>3</sup>. ولا يتأتى نجاح المعلم إلى حين يراعي الحاجات ويحقق الغايات والأهداف مما يحمل المتعلم على القناعة والرضا والاستقرار العاطفي ، هذه المسائل الثلاث لها الأثر البالغ في إنجاح التعليم وجودته<sup>4</sup>. أما عن السياسة التي يجب على المعلم اتباعها والتصرف بموجها مع متعلميه تتلخص في أنه لابد للمعلم من ضبط مشاعره الخاصة والسيطرة على نفسه في تدبير شؤون رعيته في البيت أو الصف ، فالرغبة والرغبة أصلا كل تدبير ، ووضعه الأمور في نصابها يكسبه الثقة والاعتزاز والتقدير من قبل الآخرين ، وعكس الحال يورد المباحدة وانقطاع العلائق الوجدانية بين المعلم والمتعلم كما أن الابتعاد عن النصيحة يورث ذلك. فشخصية المعلم القلقة وتصرفاته غير المنضبطة وعدم تحقيقه للحق وتفضيله بعض التلاميذ على بعض دون استحقاق أو تمييز

<sup>1</sup> ينظر: مثنى علوان الجشعي ، " التربية والتعليم عند الجاحظ وابن رشد " مجلة الفتح ، مجلة علمية محكمة تعنى بالعلوم التربوية والنفسية ، جامعة ديالى ، العراق ، ع31. 2007 ، ص292.

<sup>2</sup> ينظر: حسن علي فرحي العزاوي ، نجاح هادي كبة ، " من العوامل المساعدة في توصيل التعليم عند الجاحظ " ، أداب الكوفة ، مجلة فصلية محكمة تعنى بالدراسات الانسانية ، تصدر عن كلية الآداب جامعة الكوفة ، العراق ، المجلد 1 ، ع14 ، 2012 ، ص 16.

<sup>3</sup> ينظر: مثنى علوان الجشعي ، " التربية والتعليم عند الجاحظ وابن رشد " ، ص293.

<sup>4</sup> ينظر: حسن علي فرحي العزاوي ، نجاح هادي كبة ، " من العوامل المساعدة في توصيل التعليم عند الجاحظ " ، ص15، 14.

بين الجيد والرديء يوسع الهوة ويجلب السخط ويقلب النفع ضرا. إذ لا بد من اتباع المبادئ السليمة والعادلة في التعامل مع المتعلمين.<sup>1</sup>

■ **رأيه في المتعلم :** تناول الجاحظ المتعلم فتحدث عن طبيعته والدوافع التي تقوم عليها بإثارتها عنده ، إذ لابد أن يكون للتعلم دافع للتعلم ، كما تطرق إلى الظواهر العضوية والنفسية وأثرها في تنشئة الطفل وإلى وظيفة الأعضاء وإهمالها وتركها يقضي إلى ضعفها وتدهورها ، كما أكد على ضرورة الاعتراف بشخصية المتعلم وحمله على استعمال اللغة الصحيحة ووجوب مشاركته وجدانيا. فيما يحس به ويشعر والأخذ بيده حين التعبير عما في نفسه على قدر معرفته وعلى قدر ثروته اللغوية التي أخذها من مربيه ومؤدبيه.<sup>2</sup> تحدث عالمنا عن السلوك الانساني وبخاصة مرحلة الطفولة والنضج حيث تكلم عن نمو الأطفال بين السابعة والتاسعة جسدا وعقلا. إذ يرى أن النمو الطبيعي يجعل هؤلاء الأطفال في مستوى عقلي واحد إلا إذا كان الطفل ظاهرة خارقة في الذكاء والقدرة. كما نوه على ضرورة وجوب التصاغر في تسهيل المادة<sup>3</sup>.

■ **رأيه في الكتاب:** للكتاب دور في توريث الخبرات والحفاظ عليها ، حقيقة أشار إليها الجاحظ من خلال دعوته للمتعلمين بوجوب تنمية التراث الجماعي وتداوله ، والكتاب يساعد على ذلك ف كما عبر عنه أنه وعاء مليء علما وظرف حشي ظرفا أو بستان يحمل أزهار ، أو ناطق عن الموتى. ويترجم للأحياء ، ولا أعلم رفيقا أطوع ، ولا معلما أخضع ولا صاحبا أظهر كفاية ..ولا أكثر أعجوبة أو تصرفا ولا أقل تصلفا أو تكلفا ولا أزهد جدالا ، ولا أكلف عن مقال من كتاب. فهو الجليس الذي لا يطريك ..أو الصديق الذي يغريك ولا يعاملك بالمكر ، أولا يخادعك بالنفاق ويحتال عليك بالكذب ، وهو إن نظرت إليه أطال إمتاعك أو شحذ طباعك ، أو وسط لسانك أو فخم ألفاظك وعمر صدرك ، وهو الذي يطيعك بالليل كطاعته بالنهار ، أو يطيعك بالسفر كطاعته بالإقامة ، ولا يعتل بنوم أو يعتريه الكلل أو السهر وهو المعلم الذي إن افتقرت إليه لم يحقرك ، وإن قطعت عنه المادة لم يقطع عنك الفائدة<sup>4</sup> كان ذلك رأي الجاحظ في الكتاب. أما ابن خلدون فقد خصص مجموعة من الفصول للتطرق إلى موضوع التعليم والتعلم جاوزت ثمانية فصول تحدث فيها عن الظاهرتين بشكل عام غير غافل لتعليمية اللغة العربية بشكل خاص نظرا لمكانة تعلم هذه الأخيرة بين العلوم .

ومن بين القضايا التعليمية التي تناولها نذكرها اختصارا:

<sup>1</sup> المرجع نفسه ،، ص 299، 300.

<sup>2</sup> ينظر: مثني علوان الجشعي ، المرجع نفسه ، ص 296.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص 298.

<sup>4</sup> المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

\* أن التعليم عنده صنعة<sup>1</sup>، و الصنعة لها ميزات وفضائل لا بد لصاحبها من إدراكها.

\* أن التعليم القائم على كثرة التأليف هو أكبر عوائق التعليم والتعلم<sup>2</sup>.

\* أن التعليم القائم على الاختصارات له من السلبيات ما يقود صاحبه إلى العموم والسطحية وعدم تحري الدقة<sup>3</sup>.

\* أن العنف والشدة على المتعلمين له عواقبه النفسية والاجتماعية العديدة مما ينتج تعلمًا كارثيًا عند المتعلم المسلط عليه العقاب. ولم يهمل ابن خلدون الحديث عن عناصر العملية التعليمية والمثلث التعليمي (المعلم/المتعلم/المعرفة)، فأعطى معايير للمعلم الناجح نوجزها في:<sup>4</sup>

- ❖ وجوب إتقانه اللغة العربية، وأكد على ضرورة امتحان من يرغب في تعليم اللغة العربية.
  - ❖ حفظه أكبر قدر ممكن من أساليب العرب القديمة والحديثة من قرآن وحديث شريف وكلام السلف مع قدرة المخالفة دون إخلال بأحكام اللغة العربية.
  - ❖ معرفة قدرات المتعلم الذهنية في استقبال المادة المتعلمة، ورغبته النفسية في اكتسابها.
  - ❖ ضرورة فقه احتياجات المتعلم لمعارف معينة أمر هام للغاية والتدرج فيما يفوق ذلك.
- و اشترط في المتعلم شروطًا يمكن من خلالها اكتساب ملكة اللغة:<sup>5</sup>
- القدرة على تحمل صعاب التعلم ولا يحصل التعلم إلا بالتكرار والتمرين.
  - حب اللغة والرغبة في استعمالها على الشكل المطلوب ولا يكون ذلك إلا بحسن الاستماع للنماذج الجيدة.
- أما فيما يخص المعرفة المتعلمة وهي اللغة العربية، فجعل تعلمها يرقى إلى درجة العبادة، فهي بمثابة الروح للأجساد<sup>6</sup>.

ومن بين الآليات الإجرائية المفيدة لتعلم العربية عدّد ابن خلدون الاستراتيجيات التالية:<sup>7</sup>

<sup>1</sup> عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة ناشرون بيروت، ط1، 2010، ص449-452.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص592، 593.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص604.

<sup>4</sup> ينظر فوزية عساسلة، دراسات تطبيقية في (التعليمية، الترجمة، الدبلجة، اللهجات، الحداثة، الرواية والشعر)، الألفية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2013، ص14.

<sup>5</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

<sup>6</sup> المرجع السابق، ص15.

<sup>7</sup> عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، 597-599. وينظر: فوزية عساسلة، دراسات تطبيقية، ص16-19.

**التدرج:** حيث يلقي العلم شيئاً فشيئاً، مع الأخذ بالمستوى العقلي للمتعلم ومراعاة استعداداته لتقبل هذا العلم، مع ضرورة استبعاد المسائل المقفلة والصعبة، ومحاولة مساعدة المتعلم بإعطاء أمثلة حسية ووسائل مساعدة، مع عدم الإطالة في تناول العلوم، فهي سبب للنسيان.

**التكرار:** لابد من الرجوع بالمتعلم إلى جميع المسائل التي درسها، فيعمل المعلم على أن لا يترك عويصاً ولا مهماً ولا مغلقاً إلا وضح وفتح له مقفله.

**عدم الخلط:** حيث يؤكد على ضرورة عدم خلط علمان معا على المتعلم، فإذا تفرغ الفكر إلى تعلم ما هو بسبيله مقتصر عليه، فربما كان ذلك أجدر لتحصيله.

**عدم التوسع في العلوم المساعدة والتركيز على العلوم المقصودة بالذات:** فابن خلدون ينظر إلى التعليم نظرة نفعية تصبو إلى تحقيق الملكة في أقصر وقت وبأقل العلوم الضرورية دون الإبحار في عمق العلوم الأدائية.

**ضرورة الاهتمام بالكتابة** كونها صناعة مفيدة للعقل، وتكرارها يكون ملكة الانتقال السريع بين الدوال والمدلولات، هذه الملكة تزيد العقل تعقلاً وفطنة وذكاء. وتحدث عن قضية الدال والمدلول من خلال ثنائية القراءة والكتابة، هذه الأخيرة المتمثلة في حروف مرسومة غايتها التدوين إذ هي دالة على المعاني المطلوبة يعبر عنها بأصوات مسموعة<sup>1</sup>.

وهي وسيلة ترسخ الملكة اللغوية لدى المتعلم عند ابن خلدون، لأنه يحصل اللفظ في ذهنه سماعاً ورسمًا<sup>2</sup>، "فهي من أكثر الصنائع إفادة"...فهي انتقال من الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني في النفوس، وبها تحصل ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات<sup>3</sup>.

**الحفظ:** يعده ابن خلدون آلية مفيدة في تعليم اللغة العربية إذ يقول: "...أن يأخذ المتعلم نفسه بحفظ كلام العرب القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلام المولدين أيضاً وسائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظور والمنثور منزلة من نشأ بينهم"، وهذا ما يسمى بالانغماس اللغوي<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، ص 492.

<sup>2</sup> فوزية عماسلة، دراسات تطبيقية، ص 18.

<sup>3</sup> ينظر: عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المرجع نفسه، ص 600.

<sup>4</sup> ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

إذ تقوم بعض المجتمعات بجعل المتعلم ينغمس في البيئة التي يراد تعلم لغتها، فلا يسمع ولا ينطق ولا يمارس إلا اللغة التي هو بصدد تعلمها ليتمكن منها، فيصير قادرا على التخاطب بها<sup>1</sup>، ذلك أن الانغماس اللغوي يعد عاملا مهما في اكتساب الملكة التبليغية، وتمكين المتعلم من ممارسة اللغة ممارسة حقيقية، فتطور الملكة اللغوية يتم في بيئتها اللغوية فلا يسمع المتعلم إلا اللغة التي هو بصدد تعلمها، فلا بد أن يعيشها وحدها، وأن ينغمس في بحر أصواتها.<sup>2</sup>

ولا يتوقف تعلم اللغة العربية عند السماع والكتابة والحفظ وحسب، بل يتعداه إلى التدريب والمران عن طريق المناقشة والحوار.<sup>3</sup>

إلى جانب الانغماس اللغوي وفاعليته فإن ابن خلدون أشار إلى آلية أخرى ذات جدوى ألا وهو التقويم وما له من دور فاعل في تحصيل ملكة التواصل باللغة العربية، حيث يكون آلية دفع وتحفيز لزيادة التعلم، وهو دور يقوم به المعلم الحاذق الذي بإمكانه أن يحب ويرغب نفوس طلبته في تعلم لغتهم<sup>4</sup>. إلا أن الآلية الأجدى عنده في تعليم وتعلم اللغة العربية حقيقة هي ضرورة تعليم القرآن كونه يعمل على إجادة اكتساب القراءة نطقا وكتابة.<sup>5</sup>

لقد تحدث ابن خلدون عن قضايا عديدة في تعليمية اللغة العربية لا يسع المقام لذكرها، وقد تناولها العديد من الباحثين، وأكدوا على وجهة آرائه ونظريته الثاقبة في العملية التعليمية، وما نادى به ابن خلدون يستطيع أن يكون منطلقا للتعليمية النظرية والتطبيقية في تعليمية اللغة العربية.

ولم يكن ابن خلدون المهتم الوحيد بقضايا تعليم اللغة العربية والبحث في استراتيجياتها الناجعة إذ يزخر موروثنا الحضاري بدءا بقرآننا وسنة نبينا واجتهادات المؤيدين والمعلمين كاجتهادات أبو حنيفة في رسالته العلم والمتعلم والقابسي صاحب الرسالة المفضلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين وآراء الغزالي في رسالته التبرية أيها الولد ... فماذا لو أننا نبني تعليمية عربية خالصة من شهد جهود العرب القدامى وتبصر أصحاب الاختصاص باستثمار مرجعياتهم الغربية في إخراج الموروث الأصيل بالصبغة العصرية المناسبة. إجراء ينطلق من البحث المتمحّص في جهود من كان لهم الحضور

<sup>1</sup> ينظر: بشير إبرير، "مفهوم التبليغ وتجلياته في التراث التربوي اللساني"، مجلة التواصل، تصدر عن جامعة باجي مختار - عنابة، الجزائر، عدد 11، ديسمبر 2003، ص 84. وينظر: فوزية عساسلة، دراسات تطبيقية، ص 20.

<sup>2</sup> ينظر: محمد الدريج: التدريس الهادف. دار الكتاب الجامعي. العين. 2004، ص 61.

<sup>3</sup> عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، ص 400.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص 500 وللاستزادة ينظر: فتيحة حداد، ابن خلدون وآرائه اللغوية والتعليمية (دراسة تحليلية نقدية)، منشورات مغير الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو الجزائر.

<sup>5</sup> عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المرجع نفسه، ص 602، 603.

الأقدر في وضع استراتيجيات فاعلة في تعليمية اللغة العربية ، استراتيجيات نابعة من تعمقهم في خصائص هذه اللغة وآليات اكتسابها. وهو ما سيساعدنا بشكل أفضل بكثير على إعطاء تصور دقيق لحد تعليمية اللغة العربية وعدتها المفاهيمية دون الحاجة إلى القص واللصق عن غير وعي وعدم مقبولة.

### 2/3 تعليمية اللغة العربية بين المفهوم والعدة من منظار واجتهاد الباحثة :

بالعودة إلى محاولة إعطاء تعريف لتعليمية اللغة العربية وشبكة مفاهيمها، فإننا لاحظنا أن تعليمية العربية لا تستند إلى مرجعية نظرية معروفة متفق عليها، كما أن تحليل شبكة مفاهيمها التي يستعملها الطلبة الباحثون لا تنطلق من نموذج بل تنطلق من مدونات، وذلك يسهم في التأسيس النظري لتعليمية العربية، انطلاقاً من البحث الميداني، كما هو الشأن عادة في وضعيات نشأة العلم وبنائه<sup>1</sup>.

فالتحليل يكشف أن تعليمية العربية لم تتوصل بعد إلى بناء شبكة مفاهيمية منتجة، ولم تتمكن بالتالي من الانبناء والتشكل، مما يجعل مسألة بنائها قائمة، وهذا احتمال وارد بسبب مفهوم الاقتباس وتصور العلم عندنا، وما دأبنا عليه من استمداد أدوات البحث جاهزة والاقتصار في الأغلب على تطبيقها وافتقار تعليمية العربية إلى مرجعية علمية واضحة متفق عليها، يستقي منها الباحث أدواته ومفاهيمه وإشكالياته، قد يفشل مشروع بنائها فلا يتحقق التباين الواعي والاستقلال الواضح عن العربية وعلومها<sup>2</sup>.

وبديهي أن ترتبط تعليمية العربية أو مادة فرعية من موادها بأكثر من وشيجة بالحقل التعليمي ككل أو ببعض مجالاته وأصعده، لذلك فمن المفترض أن يذكر الطالب المجالات والأصعدة التعليمية ذات العلاقة بموضوعه، أو يبين – بشكل ما – صلة موضوعه والأدوات المعرفية والمنهجية التي يستعملها بتلك المجالات والأصعدة التعليمية أو بالحقل التعليمي ككل، وذلك من شأنه أن يعرفنا على مدى إدراك الطالب الباحث في تعليمية العربية لخصوصية الحقل العلمي الذي يندرج فيه بحثه، ومميزاته وحدوده.

<sup>1</sup> بلقاسم بن سالم، [التعليمية وتعليمية العربية]، ص 87.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها.

كما أن معالجة موضوع محدد معالجة تعليمية تستدعي مفاهيم تعليمية معينة قد يقل عددها أو يكثر، لكنه يفترض فيها أن تشكل فيما بينها شبكة مفاهيمية منسجمة، يضيف عليها الحقل التعليمي انسجاماً نظرياً، ويضيف عليها موضوع البحث انسجاماً وجدوى إجرائية<sup>1</sup>.

### 1/2/3 من حيث المفهوم :

مجمال الدراسات والبحوث التي تناولت عناوين اجتهاداتها تعليمية اللغة العربية أو أحد موادها اتسمت بعشوائية الطرح وغياب الرؤية الواضحة لحمولات مفهوم تعليمية اللغة العربية وحدوده. والاجتهاد الوحيد الذي حاول إعطاء تعريف لتعليمية اللغة العربية كان اجتهاد مجيد الشارني وفتحي فارس في كتابهما مداخل إلى تعليمية اللغة العربية إذ يعرفانها "أنها التفكير في مختلف الاستراتيجيات الممكنة لتدريس اللغة العربية، من جانب محتواها، ومنهجها ومنطلقاتها المعرفية واستعدادات المتعلم في وضعية التعلم، والمعلم وعدته اللغوية وتكوينه اللغوي"<sup>2</sup>.

### اجتهاد في إعطاء تعريف لتعليمية اللغة العربية:

أما اجتهادنا في صوغ تعريف لتعليمية اللغة العربية من خلال جمعنا لشتات هذا العلم مكننا من صياغة التالي : « ميدان علمي نظري إجرائي مهتم بتعليم وتعلم اللغة العربية، انطلاقاً من وضع المواصفات والأهداف ووصولاً إلى كل مكونات الفعل التربوي داخل الفصول الدراسية وخارجها، وفق شروط وقوانين ثابتة باعتماد برامج منتقاة بعلمية وطرائق فعالة قادرة على تحقيق المرامي والغايات والأهداف المسطرة لها، سواء تعلق الأمر بها لغة أم لغة أجنبية، مع التركيز على مجموعة التفاعلات المتبادلة بين أقطاب العملية التعليمية (معلم/متعلم/معرفة) دون إغفال مرجعيات وخصائص هذه التفاعلات ، انتهاءً بالتقويم الذي يصب اهتمامه على جميع مكونات الفعل التعليمي التعليمي ».

و للإشارة فإن تعليمية العربية لغة أمّا تعتبر فرعاً من تعليمية اللغات، لكنها تعتبر أيضاً تعليمية جامعة لتعليميات فرعية حسب المواد (مثل تعليمية النحو، وتعليمية الأدب، وتعليمية السرد، وتعليمية الحجاج) أو حسب الأنشطة (تعليمية القراءة، وتعليمية الإنتاج الكتابي، وتعليمية التعبير الشفوي) وعادة ما يكون موضوع البحث مسألة دقيقة في فرع من هذه الفروع<sup>3</sup>. وبحثنا سيتناول جميع تعليميات أنشطة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

<sup>1</sup> المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> مجيد الشارني، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، ص25.

<sup>3</sup> بلقاسم بن سالم، [التعليمية وتعليمية العربية خاصة]، ص89.

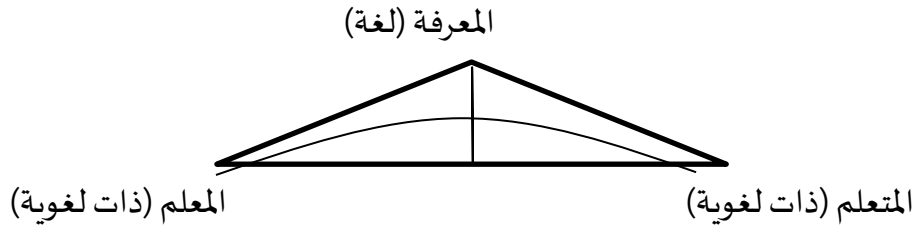


### 2/2/3 من حيث العدة المفاهيمية :

أما عدتها المفاهيمية حالها حال التعريف فقد حاولنا التوفيق بين دراسات واجتهادات الكثيرين ، اختص كل اجتهاد جزئية من هذه العدة. إذ يصرح أصحابها أنه اجتهاد وتصور خاص ناتج عن العلم المقتبس وما هو إلا محاولة للبحث عنه في ثنايا اللغة العربية، فيصيبون أحيانا ويخفقون أخرى . وما سنقوم به نحن بدورنا يبقى اجتهاد يحتاج إلى الكثير من التروي والبحث الدقيق المتمحص. وكوننا تناولنا العدة المفاهيمية للتعليمية بكثير من التفصيل سيكون تناولنا لعدة اللغة العربية بنوع من الاختصار تفاديا للتكرار مركزين عن ما تختص به العربية في هذا المجال.

### 1/1/2/3 المثلث التعليمي في تعليمية اللغة العربية :

إن المثلث التعليمي في اللغة العربية يأخذ أصالته منها ، حيث أن اللغة تمثل مكونا من مكونات كل قطب من أقطاب المثلث، وهذا يغير كل شيء، فالمحتوى المعرفي ليس طرفا خارجيا عن المتعلم والمعلم<sup>1</sup>.



رسم يمثل المثلث التعليمي داخل تعليمية اللغة العربية

إذ يمكن دراسة هذا المثلث دراسة أحادية لأقطابه أو دراسته من زوايا التفاعل بين تلك الأقطاب.

### 2/1/2/3 النقل التعليمي وعوائقه في تعليمية اللغة العربية :

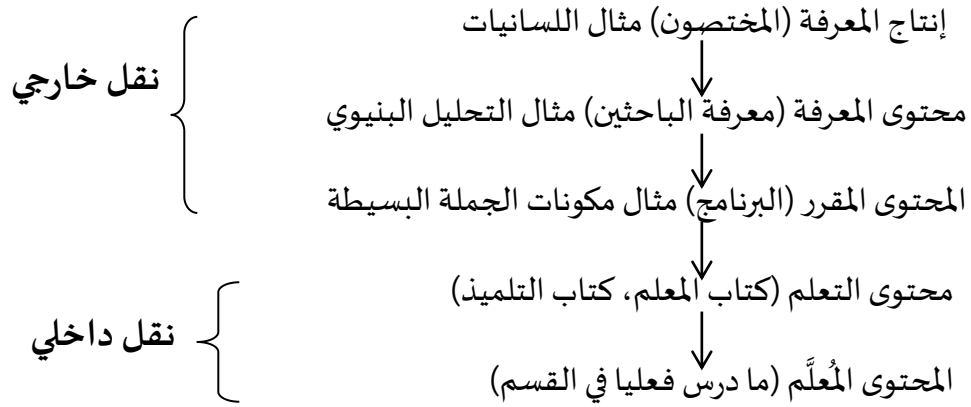
إن المحتويات التعليمية في مواد اللغة العربية تحيل على أنواع متعددة من المعارف، أولها مفهومي وثانها مهاري منهجي، وثالثها وجداني اجتماعي، إذ يفترض فيمن يهتم بتدريسها أن يكون ملما بمباحث متنوعة كعلم النحو وعلم العروض وعلم البلاغة، وعلم اللغة ونظريات الأدب وتاريخ الأدب ، و تبعا لذلك فإن "النقل التعليمي" يأخذ لدى مدرسي مواد اللغة صورة تختلف عما لدى زملائهم من مدرسي المواد الأخرى، وخاصة مدرسي العلوم الرياضية والطبيعية والفيزيائية، وتتجلى هذه الخصوصية في كون مدرسي مواد اللغة العربية يدرسون مواد متنوعة تحيل على معارف تتصف تارة بالاتساع والتنوع كنظريات الأدب

<sup>1</sup> ينظر: مجيد الشارني، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، ص 25.

وتاريخ الأدب والأفكار...، وتتصف تارة أخرى بالضبط المتمثل في الموضوعية والتماسك والاقتصاد كما هو واضح في علم النحو وعلم البلاغة وعلم العروض<sup>1</sup>.

و نستطيع القول أن النقل التعليمي إذا ربط باللغة العربية فهو نقل لمجموع المفاهيم والمهارات والمعارف والحقائق اللغوية نقلا تعليميا يمكن التلميذ من التلقي السهل للقوالب اللغوية وإنتاجها بالشكل المطلوب ، وكما سبق ذكره حين الحديث عن النقل التعليمي فلا بد للمعرفة التعليمية والممثلة في المنهاج مراعاة ملكة التلميذ ومراحل تطور اقتداره على اكتساب المعارف اللغوية.

ويمكن التمثيل لآليات نقل المعرفة في تعليمية اللغة العربية أن تأتي على الشكل التالي:<sup>2</sup>

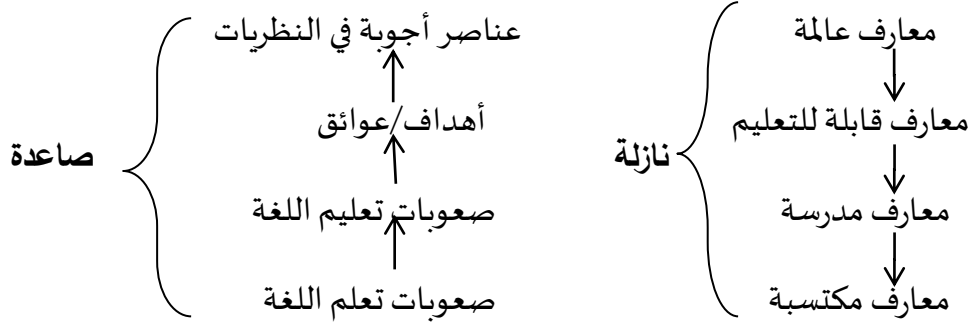


و تتميز تعليمية اللغات بما فيها تعليمية اللغة العربية بكونها لا تطرح مشكل النقل التعليمي (كيف نصنع من معرفة عالمة قابلة للتعليم والتلقين) على خلاف بقية التعليميات، بل تبحث تطرح مشكل في طبيعة المعارف العالمة في تعليمية اللغات؟ كونها تتجاوز أن تكون نظرية نحوية أو لسانية، وهذه الطريقة في طرح سؤال النقل التعليمي ليست مجدية في تعليمية العربية. لأن المهم هو صعوبات العلم والمشاكل الفعلية التي يطرحها تعليمه وليس النظرية في حد ذاتها..... فإذا قلنا أن هناك تعليميتين نازلة إسقاطية Descendante من خلال إسقاط مشكلات النظرية على الممارسات التعليمية، وتعليمية صاعدة Ascendante تنطلق من واقع الفصل وتشخص صعوبات التعليم والتعلم، ثم ينظر في النظريات بحثا عن فهم تلك الصعوبات. وهو ما يجسده الرسم التوضيحي للتعليمية النازلة و الصاعدة:<sup>3</sup>

<sup>1</sup> محمد البرهني، ديداكتيك النصوص القرآنية، ص 25.

<sup>2</sup> مجيد الشارني، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، ص 35.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 26.



و المنطلق الصاعد يبدو أجدى لأنه أساسي في عملية التكوين سواء اتصل بالمعلم أو المتعلم، فبالنسبة إلى المتعلم من الأنفع أن ننطلق من صعوباته الفعلية، وبالنسبة إلى المعلم فمن الأجدر أن يحدد المشكلات الأهم في اختصاصه<sup>1</sup>. فلا يكفي أن نقول إن التلاميذ لا يحسنون القراءة، بل لابد من الوقوف عند طبيعة الصعوبات وطرحها في شكل مسألة تعليمية ذات وجهين. مشكل بيداغوجي يتصل بالفصل، ومشكل نظري تمتد جذوره في المادة المدرسة واستراتيجيات التعلم، وأهم هذه المشكلات في تعلم اللغة العربية تتلخص في النقاط الآتية:<sup>2</sup> الفصحى مادة تعلم فقط أم أداة تعلم: نعلمها ونعلم بها؟.

- ✓ الفصحى والعامية الدارجة: تراصف وتجاهل أم تفاعل وإثراء؟، وما علاقتها في عملية التعليم/التعلم؟.
- ✓ العربية واللغات الأجنبية: خوف وتنافس أم تفاعل مخصب؟.
- ✓ سياق تعليم العربية وتعلمها والتصورات الاجتماعية المبنية حولها.
- ✓ حدود المادة المدرسة.
- ✓ ما هي قضايا تعليم اللغة العربية لغة حية.
- ✓ ما هي قضايا تعليم اللغة العربية المباشرة.

ونحتاج لبيان حركة النقل التعليمي في مجال اللغة العربية إلى النظر في نقطتين تتصل الأولى بالعلاقة بين المعارف المرجعية في مجال اللغة العربية والمعارف التعليمية، وفي مستوى ثان العلاقة بين المرجعية العلمية اللغوية والواقع اللغوي الطبيعي، فالعلاقة بين المرجعية العلمية والتصورات التعليمية في اللغة أعقد من أن يحيط بها مصطلح النقل التعليمي، فمثلا في تعليمية النحو لا يتم النقل التعليمي على نحو ما هو سائد في الرياضيات بأن يبسط أو ييسر موضوع المعرفة<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 27.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها. وينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص 26.

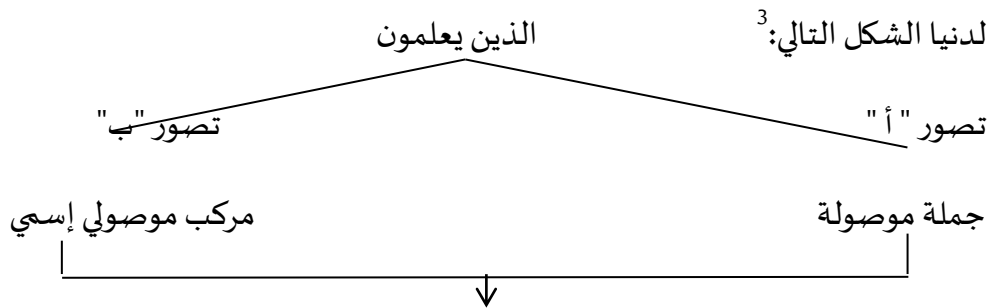
<sup>3</sup> ينظر: مجيد الشارني، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، ص 36 – 37. وينظر: رياض بوبكر، تعليمية العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، ص 11.

ففي النحو العرف العلمي هو المرجعية العلمية التي تغذي المعرفة التعليمية، وليست هناك مراجع علمية ثابتة فمفهوم النحو هو ما تعتبره المدرسة علما راقيا، لذلك أصبح نحو النص جزءا من النحو حينما تبنت المدرسة ذلك، ولم يكن قبل كذلك وأفعال الكلام كانت تدرس في البلاغة في باب علم المعاني وهي اليوم تدرس في النحو....ومن ثم نرى أن هناك حلقة بين المدرسة والمعارف العاملة هي التي يتحدد بها المرجع التعليمي.<sup>1</sup> والفرق بين مرجعية العرف العلمي، ومرجعية العلم يمكن تمثيلها في الجدول التالي:<sup>2</sup>

المرجعية العلمية	العرف العلمي
أمهات كتب النحو	نحو ابن مالك، عباس حسن، النحو المطعم باللسانيات الحديثة
التعامل مع الموصول: (من جدّ)	
المرجعية العلمية: (المفصل لابن يعيش):	العرف العلمي في الستينات، والسبعينيات يتحدث عن جملة موصولة (في النحو التعليمي)
لا وجود لجملة موصولة	جملة موصولة

من أين جاءت المدرسة بالجملة الموصولة ؟ في الحقيقة لا يعدو الأمر أن يكون ضربا من العرف. ويمكن أن نؤكد حضور هذا العرف بمثال «من يَجِدْ يَجِدْ» برفع الفعل لا بجزمه على الشرط غابت من الاستعمال لاعتقادها في خطئها وهي في المرجع العلمي وفي الواقع اللغوي مستعملة موجودة فاحتجاجها ناتج عن أنه شاع في العرف العلمي لمدة زمنية أن هذا التركيب خاطئ قياسا على من الشرطية وهي اسم موصول وليست اسم شرط.

### المرجعية العلمية والمرجع الطبيعي (الواقع اللغوي) في النقل التعليمي :



لنا تصوران مختلفان لنفس الظاهرة ولنفس الواقع اللغوي

<sup>1</sup> رياض بوبكر، تعليمية العربية في مرحلة التعليم الابتدائي ، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص12. وينظر: مجيد الشارني، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، ص38.

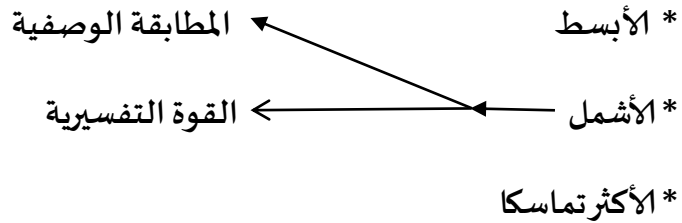
يطرح من خلالهما التساؤلات التالية:

- هل نحن إزاء تسميات مختلفة لشيء واحد؟.
- أم إننا إزاء فهمين أحدهما صحيح والآخر خاطئ؟.
- أم نحن إزاء وصفين ممكنين لنفس الظاهرة؟.

ما يلاحظ هنا أن الواقع اللغوي مستقل عن الوصف اللغوي، فالواقع اللغوي ثابت (نسيبا) والأوصاف النحوية متعددة بتعدد النظريات والاجتهادات.

كما أن كل الأوصاف بمنطق الاستومولوجيا الحديثة فرضيات تدعي تمثيل الواقع فنظرية التراث النحوي تعتبر نفسها تمثل الواقع اللغوي وكذلك الحال مع ابن مالك والنحو الأساسي . وللتوفيق فيما سلف ذكره وإعمال الفائدة يقترح تشومسكي معيارين حتى يكون هذا الوصف اللغوي منطقيا هما:<sup>1</sup>\* بساطة الوصف :الاقتصاد في النظرية، \* والدقة فيه: أن تساير القواعد عمل جهاز الاكتساب اللغوي. وهناك معياران للانتقاء حسب تشومسكي:<sup>2</sup>

الجدوى العلمية: الأجدى علميا هو المتوال وشروطه:



1- الجدوى التعليمية: الأجدى تعليميا هي النظرية التي توافق المتعلم، يعني "أن تشمل منظومة القواعد المدرسة قائمة القواعد التي تعمل في جهاز اكتساب اللغة" مثال:<sup>3</sup> انتصار نظرية المركبات في النحو راجع إلى مطابقتها للحدس اللغوي الطبيعي عند الطفل فقولنا: "زيد الصغير جاء"، و"زيد الصغير" في ذهن الطفل شيء واحد وهو ثمرة بحوث علم النفس العرفاني، فإذا كان الذهن البشري يكتسب اللغة رابطا بين "الموصوف و الصفة"، فإن أفضل النظريات اللغوية هي تلك التي تستجيب لهذه الحقيقة اللغوية وتعليم اللغة عندنا ينبغي أن يأخذ بنظرية المركبات لا مسaire ساذجة لتحديد لساني، وإنما الأخذ بنتائج علم النفس العرفاني في مجال الاكتساب اللغوي .

<sup>1</sup> مجيد الشارني، المرجع السابق ، ص39.

<sup>2</sup> رياض بن بوبكر، تعليمية العربية في مرحلة التعليم الابتدائي ، ص13.

<sup>3</sup> مجيد الشارني، المرجع نفسه ، ص41.

و بين الجدوى العلمية والجدوى التعليمية تدخل قضية الواقع اللغوي المكتسب والمتعلم عند المتعلم وما بينهما من هوة وكيفية التعامل مع هذا الوضع في النقل التعليمي .

فالطفل يأتي إلى المدرسة وهو متشبع بنسق لغوي يتشكل من خليط يجمع بين الفصحى وغير الفصحى، أو ما يسمى بالنسق اللغوي الدارج أو اللغة الدارجة ، عندما ما يوكل إلى المدرسة مهمة تعليم الفصحى وإنباتها في السلوك اللفظي للمتعلم لتصبح أداة تخاطب وتواصل بينه وبين الآخرين، تصبح اللغة العامية مزاحمة للغة الفصحى، متشبثة بحقها في الأمومة، ويتجلى ذلك في كون الأطفال يتداولون قضاياهم وانشغالاتهم وأحلامهم باللهجة العامية، سواء داخل القسم أو في ساحة المدرسة. وإذا اعتبرنا أن انتشار العامية وتعلم الفصحى يشكلان ازدواجاً لغوياً، فهل يمكن اعتبار هذا الازدواج عائقاً أمام تعلم الطفل للنسق اللغوي الفصحى، أم أن امتلاك المتعلم لكفاية عالية في مجال لغته (الأم/اللسان الدارج) ، يجب اعتمادها في تعليمه النسق الفصحى<sup>1</sup>.

لقد بينت نظريات اكتساب اللغة من خلال مفهوم "النقل اللغوي" أن اللغات إذا تقاربت يسرت الأولى عملية تعلم الثانية، كما ذهب إلى ذلك "ريتشاردز" و "زوبل"، وإذا كانت الدارجة قريبة من العربية الفصحى، فإن لغة الأم للمتعلم العربي تمثل عنصراً مساعداً ييسر عملية تعلم العربية<sup>2</sup>. فعلاوة على القرابة بين اللغة العامية والفصحى من حيث المفردات والبنى التركيبية، فإن النسق الدارج لا يشكل أي عائق أمام اكتساب الفصحى<sup>3</sup>، وهذا على خلاف ما تدعيه الدراسات التقابلية القائمة على تصور أن مصدر الصعوبات في تعلم اللغة العربية كامن في التداخل مع الدارجة<sup>4</sup>، لكن ذلك يبقى رهيناً بتوفر شرطين أساسيين<sup>5</sup>:

أ- شرط الانغماس اللغوي المبكر: الذي يقتضي استعمال اللغة العربية الفصحى في التواصل التعليمي، وفي جميع الأنشطة التعليمية، سواء أكانت أنشطة صفية أو مندمجة، وذلك حتى نتيح للمتعلم فرص كافية للتمرس على استبطان النسق الفصحى، واكتساب ملكة التعبير بسلاسة ويسر، والتواصل الوظيفي بلغة عربية سليمة ودالة، وبالتالي فاللغة العربية حسب هذا المبدأ يتم تعلمها وتوظيفها باعتبارها هدفاً في ذاتها، وأداة بالنسبة لمواد دراسية أخرى، إن هذا المنهج يهدف إلى استغلال قدرات الطفل على تعلم

<sup>1</sup> مصطفى وصفاط، منهجية تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، وزارة التربية، المملكة المغربية، pdf، دت، ص 12.

<sup>2</sup> مجيد الشارني، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، ص 138.

<sup>3</sup> مصطفى وطفاط، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها. وينظر: للاستزادة، لحسن الشرقي، في انعكاسات التداخل اللغوي على تعلم اللغة العربية. "المسارات الانجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية لتلاميذ الثانوي، الإعدادي"، مجلة علوم التربية، الرباط، ع 58، 2014، ص 120-122.

<sup>5</sup> مصطفى وصفاط، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اللغة، وتلافي الاضطراب الذي يحدث في بيئة المتعلم نتيجة التردد بين العامية والفصحى، غير أن هذا الشرط لا يمكن أن ينجح إلا بوجود شريك قار سواء في البيت أو الروضة أو المدرسة، ليقع الاتصال باللغة المراد تعليمها، ويلعب الشريك دوراً كاملاً ومؤثراً في المخاطب/الطفل.

وإذا كانت شروط الانغماس بالنسبة للنسق اللغوي الدارج متوفرة، نظراً لوجود شركاء قارين في البيت والمدرسة والحي... فإن تحقيق الانغماس اللغوي بالنسبة للنسق الفصيح لا يخلو من صعوبة، لأن إمكانيات استعمال اللغة الفصيحة خارج المدرسة تظل شبه معدومة، ومن هذا المنطلق يجد المعلم نفسه أمام إكراهات وتقييدات لا سبيل إلى تجاوزها إلا بإتباع أسلوب ممنهج في مقارنة النسق الفصيح، وتفعيل أدائه وتقوية حضوره في المدرسة، بتوفير أكبر الحظوظ الذهنية والمادية والاتصالية لإكساب المتعلم اللغة الفصيحة حتى تكون أداة فكر وتفكير وأداة اتصال.

ب-

شرط اعتماد المنهجية المناسبة : إن المتتبع لعملية استضممار الطفل لنسقه الدارج، يلاحظ أن العملية تحدث دون تقنين أو تعقيد ودون تجزيء، فالطفل يستضممر نسقه اللغوي الدارج، أي يسجله في ذاكرته كأنساق، أي كجمل وتراكيب، دون تفتيت لمعجمها أو صرفها أو تركيبها، ليعيد تركيبه وإنتاجه في المواقف المشابهة التي تتطلبه سواء أكانت واقعية أو متخيلة من لدن الطفل، خلال مونولوجاته عندما يحدث نفسه بصوت مرتفع.

و المدرسة مدعوة إلى الاقتداء بهذا النهج، لجعل المتعلم يستضممر نسقه اللغوي الفصيح على شاكلة تعلمه للنسق اللغوي الدارج، أي تعلم اللغة العربية الفصيحة في كليتها غير مجزأة، ووظيفياً عن طريق الاستعمال ومواجهة وضعيات مشكلة .

كما يبقى رهين وعي المعلم وقدراته على استثمار هذا التقارب في عملية التعليم والابتعاد عن التصور السائد الذي يعتبر أنه بقدر الابتعاد عن الدارجة، يكون الاقتراب من العربية الفصيحة، وعلى العكس من ذلك فإن معلم العربية مدعو إلى البحث عن نقاط التقارب كي ينطلق منها ويبني عليها<sup>1</sup>.

و على المعلم أن لا يحصر صعوبات تعلم العربية فيما يتصل بالنقل اللغوي، فأخطاء "التداخل" أو "النقل" ليست بالحجم الذي يقدمه التقابليون، وقد بينت دراسة منتوج المتعلمين، أن هناك مصادر عدة لهذه الصعوبات، وهذا ما يظهر في تنوع الأخطاء ومسبباتها وتعدد الفرضيات التفسيرية<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> مجيد الشارني، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، ص 138.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 139.

وهناك أخطاء "النقل اللغوي" التي تتجلى في الانطلاق من مكتسبات لغة الأم وسحبها على العربية الفصيحة، وهي استراتيجية تعلم معتمدة خاصة في مراحل التعليم الأولى، غير أنها ليست بالأهمية التي تفسر كل الصعوبات التي يلقاها الطفل العربي في تعلمه العربية.

و هناك أخطاء التعميم بمفهوميته الخارجي من الدارجة إلى الفصيحة أو الداخلي، أي قياس المتعلم ما لا يعرفه بعد من قواعد العربية على ما يعرفه من أنظمتها.

إلى جانب النقل الناتج عن عمل الفصل، فتقديم بعض الروابط أو حروف الابتداء في الفصل على أنها لمعنى "كذا" وحصر معانيها في مطلوب ذلك الدرس دون إشارة إلى ما يمكن أن تتخذه من المعاني في سياقات أخرى، يدفع المتعلم إلى نقل ذلك المعنى في كل السياقات التي تستعمل فيها تلك العناصر اللغوية، فعلى سبيل المثال: تعليم المتعلم أن "قد" تفيد التحقيق و"التأكيد" في درس الخبر وأنواعه وأدوات التوكيد، دون الإشارة إلا أنها قد تفيد الاحتمال في مقامات أخرى يجعل المتعلم يسحب هذا المعنى التأكيدي لـ "قد" على كل سياقات استعمالها<sup>1</sup>. وحدود النظر إلى النقل اللغوي ومن ثمة الخطأ اللغوي تضيق وتتسع بحسب النظريات والمقاربات، التي تمخض عنها وجوب قبول أكثر من وجه لمسألة العلاقة بين المكتسب اللغوي واللغة المستهدفة بالتعليم<sup>2</sup>.

تلكم هي أهم أسباب فشل النقل اللغوي الواجب تداركها من قبل واضعي المناهج بالدرجة الأولى والمعلم بالدرجة الثانية.

### 1/2/1/2/3 النقل التعليمي في اللغة العربية على مستوى المناهج :

يسند ديفلاي M Devloy المهمة سالفه الذكر لواقع البرامج المنزلة الأولى، باعتباره الأول المحدد للمعرفة "الرسمية" الواجب تعليمها إلى المتعلم، انطلاقاً من المعرفة النظرية اللغوية العالمية، ومن ممارساتها المرجعية الاجتماعية، وهنا يتبادر إلى الذهن، في هذا المستوى سؤال جوهري، إلى أي مدى ينجح واضع البرامج في الملاءمة بين المعرفة النظرية اللغوية العالمية والمعرفة اللغوية التعليمية في الممارسة التعليمية، وما يفرضه واقع المتعلم من تبسيط حتى تناسب المعرفة اللغوية المبرمجة مستواه الذهني؟ وإلى أي مدى تؤثر المعرفة اللغوية المبرمجة في تنمية كفايات المتعلم اللغوية؟<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 138.

<sup>3</sup> ينظر: حلومة بوسعدة، [تأثير الأنشطة الوصفية المبرمجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفايات الوصفية]، ص 41.



والتساؤل الأخير يضعنا أمام إشكال نصطدم به في حقيقة الإنتاج اللغوي بجميع أشكاله (وصفي، إخباري، حجاجي، سردي)، بحيث أن هذا الإنتاج ليس موضوع تعليم مدرسي يستند فيه إلى دروس نظرية توجه مباشرة إلى المتعلم، وإنما هو نشاط إبداعي يتطلب تنمية كفايات ومهارات لا يمكن أن تقتيد بأي شكل من أشكال السنن المعروفة، لذلك لا نتحدث داخل هذا النشاط اللغوي عن إعادة بناء لمعارف المتعلم، وإنما عن اكتسابه لكفايات و اقتدارات تتيح له إنتاج عدد غير محدود من النصوص داخل مقامات تواصلية مختلفة .

من هذا المنطلق يصعب اعتبار النشاط اللغوي موضوعا للتعليم المباشر أو نتاجا طبيعيا لمعارف نصية ولغوية، إذ لا يكفي أن يكون المتعلم قادرا على تحليل جملة أو التلفظ بقاعدة نحوية، أو التلاعب بتراكيب صرفية حتى نقول أنه تعلم إنتاج نص لغوي. فثمة عوامل أخرى تتدخل في بنية هذه الكفايات اللغوية وفي كيفية اكتسابها من طرف المتعلم<sup>1</sup>.

لقد بينت الدراسات الميدانية أن كل ما يوجد في الكتب التعليمية، وكل ما يقدم للمتعليم العربي من مادة لغوية، وما يتعلمه هذا المتعلم بالفعل من خلال أحاديثه وكتابات وجود عيوب ونقائص خطيرة من بينها: غزارة المادة اللغوية فيما لا يحتاج إليه المتعلم كالألفاظ المترادفة الكثيرة، والألفاظ الغريبة العقيمة. أي التي قل استعمالها حتى عند الكتاب، ومن جهة أخرى عدم استجابة هذه المادة لما تتطلبه الحياة اليومية المعاصرة كأسماء الكثير من الملابس والأدوات والمرافق حديثة العهد، ونحن لا نهم اللغة في ذاتها، إنما الذي نستضعفه هو كيفية استعمال المربين لها، فالكتب التعليمية هي من وضع هؤلاء، أما كون اللغة العربية لا يوجد فيها ما يكفي للتعبير عن المسميات المبتدلة في البيوت، وفي الشوارع والمعامل، فهذا راجع لكسل أهلها وضعف اعتناء منهم لضعفهم في أنفسهم، لأن اللغة سماع وقياس خلاق، يتراءى في كيفية استعمالها ضعف أصحابها.<sup>2</sup>

ومؤلف الكتاب التعليمي قد يكون معذورا إلى حد ما في عدم استعماله لكل ما يحتاج إليه المتعلم من ألفاظ للتعبير عن المفاهيم والمدرجات الحديثة، لأنه لا يجده فيما لديه من مادة لغوية، ثم إذا عثر على لفظ قد استعمله أحد الكتاب أو سمعه منه فهو لا يجزؤ على إدخاله فيما يحرره، وهكذا هو حال من يكتب بالعربية، فإن أكثر المسميات الحديثة (من أفعال وذوات) يتهاون في تسميتها، فإما أن يستعمل اللفظ العامي أو الأجنبي، وإما أن يترك هذا المسمى ولا يدخله في جملة ما يتعلمه المتعلم، وأكثر ما يحصل هذا عند

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 41.

<sup>2</sup> عبد الرحمان الحاج صالح، "الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موقع للنشر، الجزائر، ج 1، 2007، ص 160.

مؤلفي الكتب التربوية، فكان هؤلاء المؤلفين قد أيقنوا أن اللغة العربية غنية بألفاظها التي تداولها الناس منذ القدم ولا تحتاج إلى أن تمتد المتكلم بهذا النوع من الألفاظ، لأن المفاهيم التي تدل عليها هي من مبتذلات الحياة اليومية والعربية أرفع مقاماً، وهكذا تصير لغة أدبية لا لغة تخاطب ومشاهدة<sup>1</sup>.

لذا وجب حين وضع نقل تعليمي لتعليمية اللغة العربية مراعاة ما يلي:

- أن يتلاءم مع تعليم يشمل قطاعات جماهيرية عريضة من التلاميذ.
  - يتيح إمكانية واسعة للاجتهاد في بناء الكتب التعليمية حسب أهداف التعلم المختلفة.
  - يفتح أمام المتعلمين فرصة لتقوية قدراتهم القرائية وما يرتبط بها من فهم وتحليل وتركيب.
  - يستدعي المتعلم لكي يركز عمله الذهني على المعطيات المقدمة والوثائق المكتوبة المختلفة وما تحمله من معلومات وتمارين وتطبيقات وإشكالات<sup>2</sup>.
  - المتعلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، والأخطاء التي يرتكبها، وآليات استيعاب وفهم اللغة وإنتاجها.
  - المحيط الاجتماعي وبالأخص علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع، ووصفها ضمن لغات أخرى.
  - المادة التعليمية، وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.
  - التدريس وما يرتبط به من تكوين المعلمين وطرائق تعليمية واستعمال الوسائط وأساليب التقويم<sup>3</sup>.
- ومما سبق ذكره يحاول الخطاب التعليمي في نقلته التعليمية الإجابة عن بعض المشكلات مثل<sup>4</sup>:

- النحو الصريح والضمني.
- اعتبار الملفوظ أساس تعلم اللغة أو التلفظية.
- مسألة العلاقة بين المحتوى اللغوي للمعلم والنمو اللغوي للمتعلم.
- استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي.

### 2/2/1/2/3 النقل التعليمي في اللغة العربية على مستوى المعلم :

<sup>1</sup> المرجع نفسه ، ص 160-161.

<sup>2</sup> ينظر: عبد الحق منصف، "الكتاب المدرسي والنقل التعليمية بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية"، دفاتر التربية والتكوين، المغرب، ع3، سبتمبر، 2010، ص36.

<sup>3</sup> عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ع9 و10، ط1. 1994، ص72. نقلا عن علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص72.

<sup>4</sup> علي آيت أوشان، المرجع نفسه، ص70.

ما سلف ذكره يلقي مسؤولية كبيرة على المعلم في تحويل المعرفة اللغوية إلى معارف مدرسية، إذ تخضع هذه المعارف إلى عمليات تنظيم يقوم بها المعلم حسب مستوى المتعلمين، وحسب المشاكل التي تعترضهم أثناء تعلمهم للغة، ذلك أن تطابق البرامج في كافة المدارس لا يعني التقيد الصارم بالوضعيات التعليمية المقترحة، إذ يختلف مستوى تحصيل المتعلمين وتباين مشاكلهم، وعلى المعلم بناء وضعيات تعليمية تعليمية تراعي هذه الفروق وتساعد المتعلمين على تجاوز مشاكلهم اللغوية، بإعادة تنظيم المضامين اللغوية تنظيماً يدعم الكفايات اللغوية وينمّيها، ويكون ذلك على مستوى المضامين في انتقالها من المعرفة العامة والممارسات الاجتماعية إلى المعرفة المتعلمة، أي تصفية النقل التعليمي للغة العربية في مستوى تنظيم المعلم للمضامين اللغوية المقدمة للمتعلم وفق ما يناسبهم.<sup>1</sup>

حيث تبني الكفايات الإبداعية داخل أنشطة لغوية يضبطها المعلم داخل وضعيات تعليمية تعليمية، تهدف إلى مساعدة المتعلم على بناء أدوات عمل ذاتية يكتسب من خلالها لغته، ويمر تحديد هذه الكفايات اللغوية بعمليات تنظيم يقوم بها المعلم خارج الفصل أثناء تحضيره لعمله، وذلك بتوفير وسائل تعلم مناسبة، ويمكن ضبط هذه المهمات في العمليات التالية:<sup>2</sup>

- الإعداد المسبق لمنهجية سير عملية تعليم هذا النشاط اللغوي، معالجة المعلومات معالجة تمكنه من اتخاذ قرار بشأن كيفية تقديمها إلى المتعلم داخل مقاطع تعليمية تعليمية ومحاوّر مترابطة تراعي حاجات المتعلمين ودافعيتهم للتعلم.
- تنظيم هذه الوضعيات التعليمية التعليمية تنظيمياً يراعي المكتسبات الحاصلة فعلاً لدى المتعلم والنقائص التي تظهر في هذه المكتسبات .
- اختيار استراتيجيات تعليم تدعم هذه المكتسبات بكفايات لغوية جديدة، وذلك بتمثل الأهداف والغايات المضبوطة لهذا النشاط اللغوي.
- أجراً هذه الأهداف العامة بتأويلها وتخصيص هدف وسيط لكل واحدة من هذه الأهداف، ويتم ذلك من خلال وصف سلوكيات المتعلم المنتظرة خلال حصة تعليمية وتحديد شروط تحققها داخل الزمن التعليمي التعليمي.

<sup>1</sup> ينظر: حلومة بوسعدة، [تأثير الأنشطة الوصفية المبرمجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفايات الوصفية]، ص42. وينظر: سعيد حلیم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، ص173.

<sup>2</sup> ينظر: حلومة بوسعدة، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- الملاءمة بين زمن التعليم (يعده مسبقا خارج القسم) و زمن نشأة اكتساب المعرفة اللغوية لدى المتعلم، إذ قد تظهر مسافات بين هذين الزمنين وعلى المعلم أن يتوقعها كي يعدل عمليات تدخله حسب ما يظهر من نقائص في كفايات المتعلم اللغوية، وذلك لتأثير الاختلالات اللغوية في العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم.
- ضبط القواعد المنظمة للنشاط اللغوي، وذلك لتحديد معايير الكتابة اللغوية التي تمكن المعلم من ضبط محاكات تقييم يختبر من خلالها مدى نجاح عملية التعليم في إكساب المتعلم أدوات عمل ذاتية تتيح له قراءة وكتابة نص منسجم حامل لمعنى ما.
- و تبرز في هذا المستوى أهمية عمل المعلم ومدى نجاحه في جعل التقييم في خدمة تكوين كفايات المتعلم اللغوية.

كما يتجلى النقل التعليمي للغة العربية في مستوى اكتساب المتعلم للمضامين اللغوية المبرمجة، إذ ينتظر واضع البرامج والمعلم بعد انتهاء مرحلة التعلم المخصصة للنشاط ، أن يكون المتعلم قادرا على توظيف كفاياته اللغوية المكتسبة داخل وضعية تعليم اللغة العربية وتعلمها، وأن يكون قادرا على نقلها داخل وضعيات تواصلية جديدة، تكشف عن الحاصل التعليمي لديه، وتبين في الآن ذاته عن مدى نجاح واضع البرامج والمعلم في تكوين ذات لغوية تكتب ذاتها من خلال التلفظ اللغوي<sup>1</sup>.

وهكذا ننتهي إلى تبين أهمية النقل التعليمي التعليمي في مستوى الممارسة التعليمية التعليمية الخاصة باللغة العربية، إذ يجمع هذا المفهوم مسألة اختيار المعرفة اللغوية موضوع التعلم، ومسألة تجانس المعرفة المدرسة والمعرفة المتعلمة أو المكتسبة فعلا من طرف المتعلمين، وذلك لأن الكشف عن هذه المسافات التي تفصل المعارف الثلاث داخل الوضعية التعليمية التعليمية الخاصة باللغة العربية ، سيمكننا من تبين أثر كل من معرفة المختص ومعرفة المعلم في تنمية كفايات المتعلم اللغوية.

### 3/1/2/3 الوضعية التعليمية في تعليمية اللغة العربية.

تنظم وضعية تعليم العربية قراءة وإنتاجا وتوصلا وفق علاقات تفاعلية تربط بين المعلم والمتعلم والمعرفة موضوع التعلم . و يمثل تحليل الأزواج المتفاعلة داخل المثلث التعليمي قاعدة أساسية لربط

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 43-49.

موضوع اللغة العربية بالسياق التعليمي التعليمي الخاص بالإنتاج اللغوي. إذ تأتي العلائق في الوضعية التعليمية على النحو الآتي:<sup>1</sup>

### 1/3/1/2/3 علاقة المعلم بالمعرفة موضوع التعلم: النقل التعليمي التعليمي:

تمر المعرفة اللغوية بسلسلة من التحولات هدفها اكساب المتعلم مجموعة من الكفايات اللغوية، ويلعب المعلم دورا أساسيا داخل هذه العلاقة، إذ يعتمد إلى قراءة وتأويل الأهداف المميزة التي يضبطها واضع البرامج، ومن ثم يضبط وضعيات تعليمية تعليمية دالة بالنسبة إلى المتعلم، وذلك بالنظر إلى مكتسباته ومشاكله. ويواجه تعليم اللغة العربية وتعلمها في هذا المستوى مشكلتين على الأقل :

1- أنه ليس موضوع تعليم كلاسيكي يحفظ فيه المتعلم معارف ليعيدها ساعة الامتحان، وإنما هو نشاط

يتطلب حشد جملة من الكفايات والافتقار على الوضعية المشكل التي يدعى المتعلم إلى تجاوزها.

2- لا تمتلك تعليمية اللغة مراجع خاصة بها وإنما تبحث عن منزلة داخل حقل متشعب المجالات.

بيد أن هذه النظريات التعليمية مازالت في طور النشأة وتحتاج إلى مزيد من الدراسات الميدانية

والعلمية لوضع استراتيجية تعليم متكاملة العناصر، وأمام هذا النقص نجد المعلم مقيدا بجملة من

الأهداف المميزة التي يضبطها واضعو البرامج تقيدا لا يمكنه من تنويع الوضعيات التعليمية – التعليمية

وابتكار آليات عمل تراعي مستوى المتعلمين الذهني ومستوى تحصيلهم للمعرفة اللغوية موضوع التعلم، إذ

يفتقد المعلم إلى معرفة تعليمية دقيقة تمكنه من مراقبة مدى انسجام المعرفة الواجب تعليمها مع المعرفة

المدرسة التي يقترحها على المتعلمين داخل وضعية تعليم اللغة العربية وتعلمها .

فرغم هامش الحرية الذي يتمتع به المعلم في تحديد هذه الوضعيات، فإن مسؤوليته في تنمية

كفايات المتعلمين تبدو مضاعفة، لهذا السبب لا يمكننا أن نغفل عن أثر هذا النقل التعليمي الذي يقوم به

المعلم للمضامين اللغوية في تنمية مكتسبات المتعلمين، إذ تمثل هذه المضامين المرجع الأساسي الذي ننظر

فيه لتبيين أثر المعلم في تنمية مكتسبات المتعلمين اللغوية.

### 2/ 3/1/2/3 علاقة المعلم بالمتعلم : الاستراتيجيات البيداغوجية والعقد التعليمي – التعليمي:

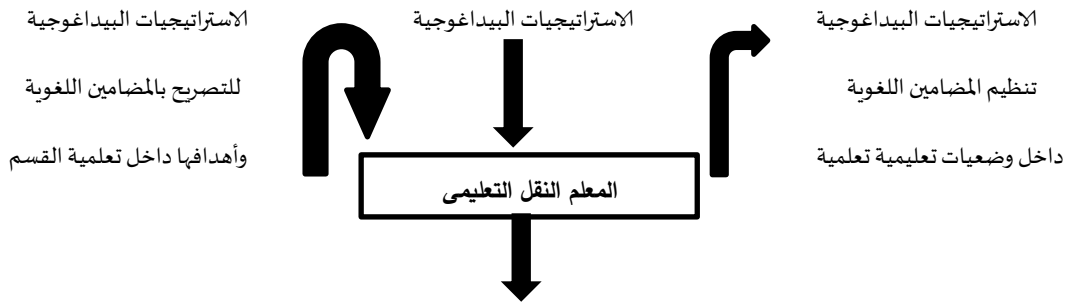
ننظر في هذه العلاقة من خلال الأهداف والغايات التعليمية المبرمجة لنشاط اللغة، وهي اكتساب

المتعلم لكفايات لغوية وفهم أسباب بقاء بعض الصعوبات العالقة، بعد انتهاء مرحلة التعلم المخصصة

للغة العربية، ويعد العقد التعليمي أو العقد البيداغوجي وسيلة تحليل لمشاكل المتعلمين الخاصة

<sup>1</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 47-49. تجدر الإشارة أننا استبدلنا مصطلح تعليمية الوصف ومعلقاتها الخاصة بمباحث هذا المرجع بما يناسب مصطلحات بحثنا .

باكتسابهم لكفايات لغوية منسجمة مع الوضعيات التواصلية التي يدعى إلى الكتابة داخلها، كما يكشف هذا العقد عن المسؤوليات الصريحة الضمنية بين المعلم والمتعلم، وأثرها في تحصيل المتعلم للكفايات اللغوية، إذ يعتمد المعلم استراتيجيات بيداغوجية يسعى من خلالها إلى تدعيم مكتسبات المتعلمين اللغوية، فيبدأ بتأويل هذه المعرفة اللغوية المبرمجة وينقلها إلى وضعيات تعلم دالة تراعي مستوى المتعلمين وقدراتهم، لينتهي إلى تقديم هذه المضامين داخل القسم، ويمكن أن نمثل هذه المراحل بالنموذج التالي:



استراتيجيات بيداغوجية لتدريب المتعلمين على إنتاج اللغة ومن ثم تنمية كفاياتهم اللغوية

### نموذج مقترح يوضح الاستراتيجيات الموظفة في تعليم اللغة العربية\*

تجدر الإشارة إلى أن لهذه الاستراتيجيات البيداغوجية أثرا في كيفية اكتساب المتعلمين للكفايات اللغوية، لهذا تتخذ علامة دالة تمكن من خلالها فهم العوامل المؤثرة في اكتساب المتعلمين للكفايات اللغوية، ومن ثم إدراك الصعوبات التي تعترضهم في تحصيل المعرفة اللغوية موضوع التعلم، بيد أن النظر إلى هذه الاستراتيجيات لا يمكن أن يتم بمعزل عن الارتباط الوثيق الذي يربط بين النقل التعليمي – التعليمي الذي ينظم من خلاله واضع البرامج المعرفة الواجب تعليمها والنقل التعليمي التعليمي الذي ينظم من خلاله المعلم المعرفة المدرسة، إذ تتأثر المعرفة المكتسبة من طرف المتعلمين بعمل كل من واضع البرامج والمعلم.

3/3/1/2/3 علاقة المتعلم بالمعرفة موضوع التعلم: استراتيجيات اكتساب الكفايات اللغوية:

\* النموذج لصاحبه حلومة بوسعدة ينظر : [تأثير الأنشطة الوصفية المبرمجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفايات الوصفية] ، ص 48. عدلناه وفق وفق مقتضيات بحثنا.

تمثل قضايا الاكتساب والتملك المعرفي إحدى القضايا الأساسية في مجال التعليم والتعلم، إذ تكشف عن مدى نجاح التعليم في تحقيق أهدافه وغاياته بعد انتهاء مرحلة التعلم المخصصة للغة العربية. بيد أن واقع المتعلم ومكتسباته الحاصلة من التعلم السابق يكشفان عن عدم توافق مبدئي بين أداء المتعلم والمضامين المدرسة، إذ تفتقد هذه البرمجة إلى إدراك العمليات الذهنية التي يعتمد عليها المتعلم أثناء إنتاجه للغة، وإلى تبين كيفية اكتسابه للكفايات اللغوية، ومن ثم نقلها داخل وضعيات تواصلية يطلب منها التعبير عنها .

فمن خلال تحليل عناصر الوضعية التعليمية للغة العربية نستطيع تبيان أثر العناصر المنظمة للعملية التعليمية في كفايات المتعلمين اللغوية، وإلى تبين العوائق والصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء إنتاجهم للغة، حيث يُمكننا تحليل هذه المحاور من الوقوف على القواعد المنظمة لاشتغال كل من معرفة المعلم والمتعلم وواقع البرامج داخل وضعية تعليم اللغة وتعلمها.

كما يُمكن الاختلاف المرصود داخل هذه العلاقات من تفسير بعض أسباب نقص كفاية المتعلم اللغوية والصعوبات التي تواجهه أثناء إنتاجه للغة، إذ تكشف هذه النقائص عن مدى تأثير كل من المعرفة التعليمية والمعرفة المدرسة في تكوين كفايات المتعلمين اللغوية، وعن مدى تأثير اختلال العقود الصريحة والضمنية داخل العلاقة التعليمية – التعليمية في تنمية كفايات المتعلم اللغوية.

#### 4/1/2/3 العقد التعليمي في تعليمية اللغة العربية:

إن للغة العربية غايات اجتماعية وحضارية تهدف إلى تكوين مواطن الغد قادر على توظيف كفاياته اللغوية، كلما اقتضت مقامات التواصل هذا التوظيف، ويرتبط تحقيق هذه الغايات بالعلاقات التي تجمع المعلم والمتعلم داخل الوضعية التعليمية التعليمية الخاصة باللغة العربية.... وذلك باهتمام تمشي التكوين بهذه العلاقة التعليمية التعليمية وبالعقود الصريحة الضمنية التي تربط المعلم والمتعلم، إذ يحدد العقد التعليمي التعليمي القواعد المنظمة لهذه العلاقة، وهي قواعد لا تحدد مسبقا، وإنما تبنى بناء مشتركا بين طرفين بغية إدماج العنصر الثالث المغيب وهو المعرفة.<sup>1</sup>

إن العقد التعليمي في تعليمية اللغة العربية وسيلة في غاية الأهمية يمكن أن تحل مشكلة (طول المقررات الدراسية) وما يترتب عن ذلك من إثقال كاهل المعلم الذي يسارع الزمن والمعوقات، حتى يأتي على المقرر في الوقت المحدد.

<sup>1</sup> ينظر: حلومة بوسعدة، [تأثير الأنشطة الوصفية المبرمجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفايات الوصفية] ، ص43

ففي نقل المادة المعرفية من (الكتاب التعليمي) يمكن أن يحصل اتفاق واضح ومحدد بين المعلم والتلاميذ حول الجوانب المعرفية التي سيتولاها المعلم من المقرر، وكذا حول الجوانب الأخرى التي ستوكل إلى التلاميذ...ويمكن للمعلم أن يفكر ملياً في صياغة شروط هذا العقد بلغة سهلة واضحة و أن يشرك التلاميذ في هذه الصياغة، على أن تبقى بنود العقد مفتوحة للزيادة أو النقصان حسب المستجدات الآنية والحاجيات الملحة، ذلك أن شروط العقد قابلة للتغيير حسب طبيعة ومستوى الفئة المستهدفة، والمشكلات المستحدثة والمتطلبات المتجددة<sup>1</sup>، لذلك يبحث المعلم داخل البرامج والكتب التعليمية التي تصنف المادة المعرفية ومضامين تعليمها عن المحاكاة اللازمة لإدماج المتعلم داخل الوضعية التعليمية – التعليمية الخاصة بهذا النشاط اللغوي، ومن ثم إعلامه بالطريق التي عليه انتهاجها لاكتساب الكفايات اللغوية<sup>2</sup>.

و تمر معرفة المتعلم بسلسلة من التحولات خلال الزمن التعليمي التعليمي المحدد للنشاط اللغوي، وتجدر الإشارة إلى أن اختلال العلاقة التعليمية – التعليمية (أي نية تعليم شيء إلى شخص ما) قد يؤثر في العقود الضمنية والصريحة للعقد التعليمي – التعليمي الذي وضعه برسو لتفسير مظاهر الفشل وتحليل المسافة بين انتظار المعلم والمتعلم، و بين ما يتوقعه المتعلم وما ينتظره المعلم<sup>3</sup>.

إذ تفترض كل وضعية تعليمية – تعليمية الاستجابة لانتظارات المعلم، وذلك من خلال تنشيط المتعلم للمعرفة موضوع التعلم، سواء التي هو بصدد تعلمها أو التي اكتسبها من مراحل تعليمه السابق<sup>4</sup>.

يفترض التفكير في هذه المضامين المعرفية المكتسبة من طرف المتعلم، النظر إلى منزلة هذا العقد داخل الممارسة التعليمية – التعليمية، وهي منزلة يمكن تحديدها من خلال المعارف الثلاث الحاضرة داخل القسم (المعرفة التعليمية، المعرفة المدرسة، المعرفة المتعلمة) وهي معارف تشتغل ضمن ابستمولوجيات تنظم داخل عقد تعليمي – تعليمي، يسعى إلى تقليص المسافة بين المعرفة التعليمية والمعرفة المدرسة والمعرفة المتعلمة إلى تحقيق انسجام بين الابستمولوجيا التعليمية و ابستمولوجيا المعلم والمتعلم.

ينظم العقد التعليمي – التعليمي عمليات امتلاك اللغة ويراقب التغيرات التي تحدث داخل اللغة المكتسبة، فيعين في كل مرحلة مسؤولية المعلم والمتعلم في تنظيم هذه المعارف الحاصلة، وفي إنجاز عملية التعلم والتعليم، ويتضمن العقد التعليمي – التعليمي محاور رئيسة ثلاثة يمكن أن ندرجها كالتالي<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، ص 114-115.

<sup>2</sup> ينظر: حلومة بوسعدة، [تأثير الأنشطة الوصفية المبرمجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفايات الوصفية]، ص 43.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 44.

<sup>4</sup> ينظر: الصفحة نفسها.



- 1- المسؤولية المشتركة: أشار برسو إلى مفهوم "انتقال المسؤولية التعليمية – التعليمية La devolution didactique"، وهو مفهوم يشير إلى أهمية دور المعلم في تغيير سلوك المتعلم اتجاه المعرفة التي هو بصدد تعلمها، فقد يكشف العقد التعليمي التعليمي عن مسؤولية كلا الطرفين (المعلم/المتعلم) في بروز هذه المسافات والنقائص التي تظهر في ما ينتجه المتعلمون من لغة، وقد يبدو للمعلم أن المتعلم قد اكتسب أدوات عمل ذاتية تمكنه من تقديم منتج لغوي منسجم، إلا أنه يصطدم بفشل المتعلم في تنظيم معرفته اللغوية، وتمثله لكيفيات اشتغال هذا النمط اللغوي، فتراجع بذلك القوانين المنظمة لعملية تكوين الكفايات اللغوية وتختل القواعد المنظمة للعقد التعليمي –التعليمي الخاص بهذا النشاط اللغوي.
- 2- الوعي بالضماني: تشغل العلاقة التعليمية – التعليمية بالمسكوت عنه (الضماني) أكثر من اشتغالها بالقواعد الصريحة، فقد تسبب هذه الضمانيات في اختلال عملية التواصل بين المعلم والمتعلم داخل وضعية تعليم اللغة وتعلمها، وذلك لعدم التصريح بالكفايات الضرورية لإنتاج لغة منسجمة، ولعدم ضبط معايير الكفاية اللغوية التي تمكن المتعلم من تجويد قدراته داخل هذا النشاط.

يمكن أن ندرك ذلك من خلال تقييم المعلم لأعمال المتعلمين اللغوية، إذ يغلب التقييم الإجمالي على التقييم التكويني، مما يؤثر في كفايات المتعلم اللغوية التي تتطلب الوعي بالخصائص المميزة للغة العربية، حتى يتسنى للمعلم تقديم المساعدة الملائمة للمتعليم، وذلك بتوضيح العقود الضمنية التي تشغل ضمناها المعرفة اللغوية، بيد أن الناظر في العقد التواصل الذي يربط أطراف العملية التعليمية – التعليمية يلحظ وجود مسافة بين ما ينتظره المعلم من المتعلم وما يتوقعه المتعلم من المعلم، لذلك تحدث قطيعة داخل العلاقة التعليمية – التعليمية وتظهر النقائص، وذلك لفشل المعلم في نقل مسؤولية التعلم إلى المتعلم ولعدم تكييف المتعلم مع ما يُقترح عليه من معرفة داخل وضعية تعليم اللغة وتعلمها، ومن ثم تقودنا هذه المسألة إلى التفكير في تغيير استراتيجية تعليم هذا النشاط اللغوي وإلى تعديل محكات تقييم أعمال المتعلمين اللغوية.

- 3- علاقة المعلم والمتعلم بالمعرفة: يمر تجويد الكفايات اللغوية بهذه العلاقة الثنائية أين ينشط المعلم رغبة المتعلم وأين يشعر المتعلم بأنه كائن يتعلم ليثبت ذاته من خلال المعرفة اللغوية، لهذا ننظر في العقد الخاص بالمادة اللغوية موضوع التعلم، إذ يحدد هذا العقد القواعد المنظمة لاشتغال ابستمولوجية المتعلم في علاقتها باستمولوجيا المعلم وبالأبستمولوجيا التعليمية، والفرق بين العقد التعليمي –التعليمي والعقد

<sup>1</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 45-46.

الخاص بالمادة أن الأول يهتم بوضعية تعليمية تعلمية معينة، أما الثاني فإنه يعني بالتعلم الحاصل بعد سنة دراسية مخصصة لهذه المادة موضوع التعلم.

وسيمكننا العقد الخاص بالمادة اللغوية من مراقبة مدى تحقق عملية التكوين من خلال التمرين اللغوي بعد انتهاء المرحلة المخصصة، لهذا النشاط وذلك من خلال الوقوف على النقائص اللغوية والنظر في تأثير كل من معرفة المعلم والمعرفة التعليمية في تكوين كفايات المتعلم اللغوية.

وباستقراء العقد التعليمي في تعليمية اللغة العربية نجد أن اللجوء إلى وسيلة العقد التعليمي بين أطرافه الأساسية معلم /متعلم والأطراف غير الأساسية مشرف تربوي/إدارة تربوية /أسرة.<sup>1</sup> يمكننا من تحقيق الأهداف التالية:<sup>2</sup>

الانتقال بالمتعلم من موقع المستهلك إلى موقع المشارك الفعال في بناء المعرفة وتحصيل القيم والمهارات اللغوية .

ربح الوقت وتحقيق حصيلة لغوية أفضل .

الوضوح والدقة ، كل طرف ينفذ واجباته بشفافية وطمأنينة .

الحد من السلطة المطلقة للمعلم داخل الفصل.

الإعداد القبلي وماله فاعلية في التعليم .

فتح المجال للحوار وإبداء الرأي حين تعليم وتعلم اللغة العربية.

أهداف يمكن أن تصادفها معوقات في تنفيذ العقد التعليمي في تعليمية اللغة العربية. فتطبيق العقد التعليمي أثناء تعليمية اللغة العربية تعثره مشاكل وصعوبات نجمها في النقاط التالية:<sup>3</sup>

كثرة الدروس في المقررات التعليمية .

عدم معرفة الكثير من المعلمين والأساتذة مكانة العقد التعليمي في العملية التعليمية.

عدم توفر مكتبة المؤسسة على الكتب اللازمة للإعداد القبلي.

كثرة الحصص الدراسية . إذ يحتاج العقد إلى أوقات فراغ كافية للإعداد القبلي.

ضعف المستوى الدراسي للتلميذ .والعقد يحتاج لتلميذ محصل للمعلومة مكون تكويننا ذاتيا.

### 5/1/2/3 التمثلات في تعليمية اللغة العربية :

<sup>1</sup> ينظر: سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، ص 118.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 139-141.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع السابق ص 142-145.

وبإسقاط ما مررنا من تعاريف للتمثيلات عامة نستطيع صوغ تعريف للتمثيلات في تعليمية اللغة العربية إذ نراها أنها الكيفية التي يوظف فيها المتعلم بصورة شخصية معلوماته السابقة لمواجهة مشكل معين خلال وضعية معرفية و لغوية معينة .

من هذا التعريف نجد أن التمثيلات اللغوية نموذج شخصي بناه الفرد من طبيعة الوسط الذي يعيش فيه ، ومن خلال مجموع الحوارات والتفاعلات المختلفة، إذ يلعب المستوى الأسري دورا هاما في بناء هذه التمثيلات كمّا ونوعاً . وهو الحال ذاته مع مجتمعه ومجموع التصورات و المعارف التي تسوده إذ أن بين الثقافة والجهل بون واسع. دون أن ننسى مصادر المعرفة المتعددة وعلى رأسها وسائل الإعلام على تنوعها. وبذلك فإن مجموع التصورات والتمثيلات ماهي إلا تفسيرات للمشكلات التي تعترضه، كما تبين طريقة تنظيمه للمعارف والمعلومات والقيم وكيف يوظفها وكيف يفهمها.<sup>1</sup>

فالتمثيلات باعتبارها أفكارا ومعاني تترجم تصوراتنا ورؤانا للظواهر، قد تكون صحيحة ، و قد تكون عكس ذلك. ومن هنا تبرز أهميتها البيداغوجية ، إذ يجب استثمارها من أجل بناء التعلمات . فإذا كانت صحيحة وجب دعمها و تثبيتها، أما إذا كانت خاطئة فيتعين هدمها و تعويضها. وفي كلتا الحالتين فنحن ملزمون ببناء وضعيات تعليمية تحفز المتعلمين على إمطة اللثام عن هذه التمثيلات اتجاه تعلم لغتهم .

### 5/1/2/3 العائق التعليمي في تعليمية اللغة العربية

تعتبر التصورات الخاطئة حول تعلم اللغة العربية عائقا من عوائق تعلمها إذ تجعل التلميذ يعيش حالة حصر ، وهو ما لا ينبغي أن ننظر إليه على أنه ذا أصل نفسي ، بل لابد من النظر إليه من الوجهة التعليمية، إذ لا يمكننا أن نعلم إلا إذا أكدنا على المكتسبات الأولية للتلميذ واستراتيجياته الخاصة، بهذا نكون قد حولنا العوائق التي تعترض تعلمها بمجرد التعرف عليها إلى أهداف، فإذا اكتسب التلميذ الهدف، يجتاز مرحلة معرفية أخرى، وتتغير تصورات له لمستوى أرقى، فإذا واجه المعلم عوائق للتعلم في قسمه عليه ألا يركز على مستوى التلاميذ فحسب، بل عليه أن يزاوج بين الأهداف والعوائق إذ عليه أن يستغل خصوصيات العائق الذي يعيشه في قسمه لتحديد أهدافه.<sup>2</sup>

و قد اقترح جيوردان جعل التمثيلات عنصر تشخيص ديداكتيكي يسمح بتحديد معارف المتعلمين المكتسبة وذلك بخلق وضعيات تعليمية تحفيزية بشكل يمكن المعلم من التأكد من صحة تمثيلات المتعلم

<sup>1</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 180-183.

<sup>2</sup> ينظر مفاهيم التعليمية ، http://ykadri.ahlamontada.net/t362-topic يوم الزيارة 2015/06/12.

وتجاوزها إذا تبين أنها خاطئة، لأنها ستشكل حينئذ عائقا على حد تعبير غاستون وباشلار. فحين لا نصغي للتلاميذ فإننا نتجاهل تصوراتهم وبالتالي لن نستطيع الكشف عن العوائق التي تقف سدا منيعا أمام بناءهم للمعارف وفي غياب ذلك لن نتمكن من إحداث قطيعة مع ما يحملونه من تصورات خاطئة.<sup>1</sup>

و نحو عقلنة تعليمية مادة اللغة العربية يتعين وضع قطيعة مع التصور الخاطئ اتجاه مكونات هذه المادة من جهة، وفي علاقتها بباقي المواد الأخرى من جهة ثانية. إننا في أمس الحاجة إلى ترسيخ تصور نسقي "يلعب المعلم فيه دور المحفز للذكاء الجماعي، و يساعد المتعلمين على بناء تعلماتهم من خلال تفكير نسقي. وواقع الفصل الدراسي يكشف أن أغلب التلاميذ ينظرون إلى مكونات مادة اللغة العربية باعتبارها جُزْراً متناثرة وتفوقهم في أحدها يوهمهم أنهم متحكمون في مادة اللغة العربية معنى و مبنى ،إنه تصور خاطئ ، يتعين وضع قطيعة معه، فالطفل الذي تعلم بشكل منفصل وتسلسلي التحكم في مقود الدراجة العادية وتحريك عجلاتها و الضغط على الفرامل لا يعرف بالضرورة سياقة الدراجة، ذلك أن التفاعل بين هذه المهارات جميعها هو الذي يكسبه القدرة على سياقة الدراجة، هو الأمر ذاته الذي ينطبق على مادة اللغة العربية.

و لخلق توتر لدى التلاميذ وكشف زيف تصوراتهم نحتاج إلى خلق وضعيات - مسألة ، تستدعي من المتعلم تعبئة مهاراته القرائية و اللغوية و الثقافية لإنتاج مواضيع في مكون التعبير و الإنشاء، حينئذ يجد التلميذ نفسه عاجزا عن ذلك، مما يفيد بأن أنشطته في مادة اللغة العربية لا معنى لها مادامت لا تسعفه في إنتاج خطابات شفوية وكتابية يتواصل بها مع ذاته أولا، ومع محيطه ثانيا.<sup>2</sup>

هذا من جهة التصورات الخاطئة ووقوفها عائقا أمام تعلم اللغة العربية مالم تستثمر كمؤشر منبه لوجود خلل لا بد من اصلاحه . إذ لا تمثل التصورات الخاطئة العائق الوحيد في تعلم لغتنا .بل هناك عوامل داخلية في تركيب اللغة في حد ذاتها وهناك عوامل خارجية عنها. نذكر من بينها:

- **الفصحى والعامية** : تُسْتَخْدَمُ الْفُصْحَى بِشَكْلِ رَئِيسٍ فِي الْمَحَافِلِ الْإِعْلَامِيَّةِ وَالتَّرْبَوِيَّةِ وَالْعِلْمِيَّةِ وَالْأَدَبِيَّةِ، بَيْنَمَا تَطْغَى اللَّهْجَةُ الْمَحْكِيَّةُ عَلَى السَّوَادِ الْأَعْظَمِ مِنَ الْمُجْتَمَعِ. إِذْ تُحَدِّدُ الْفُصْحَى بِأَحْكَامِ الصَّرْفِ وَالنَّحْوِ بَيْنَمَا يُطْلَقُ الْعَنَانُ لِلْعَامِيَّةِ بِسَجِيَّتِهَا وَطَبِيعَةِ مَا اعْتَادَ عَلَيْهِ الْمُتَعَلِّمُ مِنَ الْفَاطِظِ. يَنْضَافُ إِلَيْهَا افْتِقَارُ (الْعَامِيَّةِ) إِلَى

<sup>1</sup> حسن عمار: مقتضيات الوضعية التعليمية في مادة اللغة العربية جريدة المنعطف التربوي، العدد 4587 ، ماي 2013/05/22 ، ص7.

<sup>2</sup> المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

المترادفات وذلك لسطحيّتها في استخدام مُصطلحاتٍ تفي بالضرورة والغرض أمّا الفُصْحى فتزخرُ بذلك. اقتصارُ المخطوطات والمطبوعات على الفُصْحى، واستحالةُ استخدام (العامة) فيها.<sup>1</sup>

- صعوباتٌ في وجهِ تعلُّمِ اللُّغةِ العربيّة: تحمل اللغة العربية في طبيعتها مؤشرات ينظر إليها أنها تعيق عملية تعلمها من بينها: <sup>2</sup>

◀ كثرةُ ترادفاتِها ممّا يؤدّي إلى تَشَتُّتِ المُبتدِيءِ باستيعابِ المَضمونِ وفهمه.

◀ تشابهُ بعضِ الحروفِ في كتابتها كالجيم والحاء والياء، وكذلك تشابهُ بعضِ الحروفِ في النطق

كالضاد والدال.

◀ وجودُ حروفٍ تُكْتَبُ ولا تُنطَقُ، وأصواتٌ تُنطَقُ ولا تُكْتَبُ .

◀ طباعةُ أغلبِ الكُتُبِ دونَ تشكيلٍ والعربيّةُ لغةُ إعرابٍ، والإعرابُ مُشكِلةٌ لدى الطُّلابِ غيرِ النَّاطِقين

بها.

◀ عدمُ كفاءةِ بعضِ معلّمي اللغة العربية، وآبائهم للأساليبِ التقليديّةِ في التّدريسِ ممّا يُضعِفُ

مستوى المُخرَجاتِ الطُّلابيّةِ.

◀ وفرةُ الصُّورِ البلاغيّةِ والتَّشبيهِاتِ الفنيّةِ وكثرةُ استخدامِ المُحَسِّناتِ البديعيةِ من جناسٍ، وطباقٍ

وغيرها في كُتُبِ الأدبِ العَرَبِيِّ ممّا يَنُتِجُ عنه صعوبةٌ في استخدامِ مراجعٍ ومَصادرِ التعلُّمِ الذاتيِّ.

◀ إشكاليّةُ الحروفِ التي تتصلّ بما قبلها وبعدها، وكذلك الحُرُوفِ المُضَعَّفةُ أي المُشدَّدة .

◀ صعوبةُ تمييزِ النُّطقِ بـ (ال) التعريف في الحروف الشمسيّة والقمريّة.

◀ صعوبةُ نطقِ عينِ الفِعلِ لبعضِ الأفعال لدى الدّارسين كما في: أَلَقَ (بفتح عين الفعل) البرقُ: مَعَ

وأضاء. أَلَقَ (بكسر عين الفعل) الرُّجُلُ: أي كَذَبَ.

وهناك عوائق خارجة عن ذات اللغة متعلقة بالمتعلم: \*ضعف حاسة السمع ، والبصر \*ضعف الثروة

اللغوية. \*الخجل صعوبة القراءة ونطق الحروف نطقا سليما. \*عدم إدراك الصلة بين الرموز اللغوية

ومدلولاتها. \*ضعف الإدراك والاستعداد، \*وصعوبات أخرى متعلقة بالكتاب المدرسي كعدم ملاءمته من

حيث المحتوى والأسلوب ، و الشكل....إلخ.<sup>3</sup>

### 6/1/2/3 الوضعية المشكل في تعليمية اللغة العربية

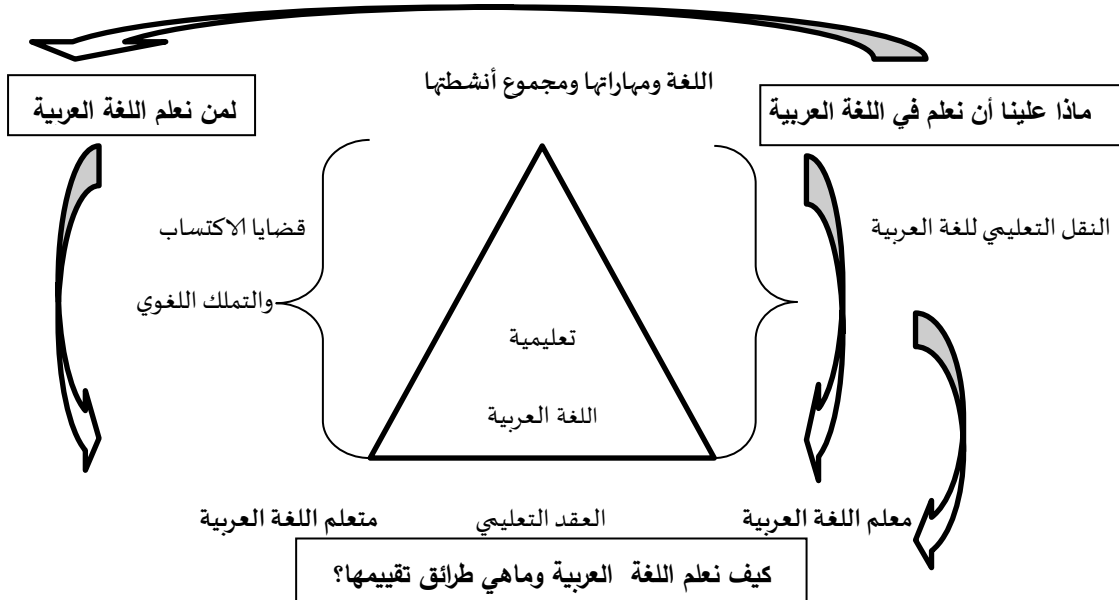
<sup>1</sup> زينة قابوق: " صعوبات تعلم اللغة العربية" <https://mawdoo3.com> يوم الزيارة 2017/01/10.

<sup>2</sup> المرجع نفسه.

<sup>3</sup> وزارة التربية . الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، جويلية 2015، ص 06

نستطيع صياغة تعريف للوضعية المشكل في ميدان تعليم وتعلم اللغة العربية من خلال ما تناولناه بشكل عام حول الوضعية المشكل إذ يمكن القول: أنها الوضعية التعليمية التي يعدها المعلم بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل . تكون واقعية ذات دلالة ، تدعو المتعلم إلى الحيرة والتساؤل ، واستعمالها المبني على النشاط الذي يعطيه الفرصة لشرح مسعاه وأفكاره ، وتبرير اختياراته للإجابة عن الأسئلة المطروحة ، أو المشكلة التي ينبغي حلها ويشترط فيها أن تكون شاملة لها سياق وتكون من واقع المتعلم ذات هدف معرفي ولغوي معين ، صياغتها ممكنة لتوظيف موارد مركبة معرفية ومنهجية ولغوية بشكل خاص.

وبعد هذه المحاولة في التنظير لتعليمية اللغة العربية تعريفاً وتحديداً لعدتها المفاهيمية نجد أن المثلث التعليمي التعليمي خير مجسد للعلاقة التعليمية التعليمية المجتمعة في مختلف أقطابه وتفاعلاتها داخل وضعية تعليم اللغة العربية وتعلمها . ويمكن تلخيص مقترحنا في النموذج التالي:



## نموذج يبين تفاعل أطراف المثلث التعليمي في تحصيل المتعلمين الكفايات اللغوية\*

إذ يمثل النموذج المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية بأقطابه الثلاث وما يحدث بينها من تفاعل غير خال من متعلقاته من بناء محتويات وفق أهداف تحتاج إلى طرائق ووسائل وبيئة محيطة ترضخ في الأخير إلى التقييم والتقويم. والقصد منها تطوير تعليم اللغة العربية .

### د اللغة العربية في التعليم بين جوهرية القضية وصدمة الواقع :

تعتبر العربية اللغة الرسمية الناطقة لحال الأمة وتنبوأ مراتب الشرف في العالم. وكلغة أساس في العمل التعليمي التعليمي للأمة العربية .

وقبل البحث عن موضعها في التعليم وجب التفرقة بين مصطلحات اكتساب اللغة ، تعلم اللغة و تعليم اللغة . حيث يستخدم كثير من المنشغلين بتعليم اللغات مصطلحي "اكتساب اللغة" و "تعلم اللغة" بالتبادل رغم وجود فارق بينهما كون اكتساب اللغة يقصد به العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد من الإنسان والتي تنمي عنده مهارات اللغة.<sup>1</sup>

فالطفل حين يكتسب اللغة عن غير وعي لهذه العملية اللاشعورية فهو واع بأنه يستخدم اللغة كوسيلة اتصال جعلته يمتلك حساسية من المحيطين به تجعله يرفض بعض التعبيرات ويقبل الأخرى، ويؤثر كلمة على أخرى وذلك في ضوء ما ألفته أذنه وما تجري به السنة الآخرين.<sup>2</sup> فاكتساب اللغة يعني التقاطها في مواقف طبيعية وشكلا لإراديا من المتعلم .

أما تعلم اللغة فمصطلح يشير إلى العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة على وجه التفصيل ، والوعي بقواعد اللغة و معرفتها والقدرة على التحدث بها، وعند تعلم اللغة يلعب تصحيح الأخطاء دورا كبيرا إذ يصحح الدارس مسارات التعلم.<sup>3</sup>

ويفهم مما سبق أن اكتساب اللغة يتم عادة في المجتمع الذي يتحدث هذه اللغة حيث يتعرض الفرد لفرص متعددة وبشكل مستمر يتصل فيه بالناطقين بهذه اللغة يوما بعد يوم ، وبذلك يمتص تراكيها ويستوعب مفاهيمها وينغمس في ثقافة هذه اللغة ، فيدرك بما لديه من حس لغوي دلالات كل كلمة ، وتبنى عنده السليقة اللغوية التي تيسر له استعمال اللغة بشكل تلقائي غير مقصود. في الوقت

\* النموذج لصاحبته حلومة بوسعدة عدلناه وفق مقتضيات بحثنا.

<sup>1</sup> رشدي أحمد طعيمه ، ومناع محمد السيد ، تدريس العربية في التعليم العام ، نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي ، القاهرة ط 1 ، 2001 ، ص 35.

<sup>2</sup> ينظر : المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص 36.

الذي يجرى فيه تعلم اللغة عادة بين جدران الفصول في بيئة غير تلك التي نتحدثها ، ويتم هذا بالطبع بشكل مقصود وبطريقة منظمة تعتمد على مبدأ الانتقاء.<sup>1</sup>

إذن الاكتساب ظاهرة فطرية تأتي بطريقة عفوية غير مدروسة ، عكس التعلم لا يتأتى إلا بطريقة ومنهج مخطط له ، ومعلوم الأهداف والغايات .

أما تعليم اللغة العربية فيقصد به مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بمثل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل اكتساب خبرات تربوية ولغوية معينة.<sup>2</sup> وقبل الحديث عن اللغة العربية في التعليم وجب التطرق إلى واقع استعمالها مجتمعيًا ولو اختصارًا ، لأن المجتمع مدرسة حياتية تسبق المدرسة التعليمية والتربوية وجودًا وتأثيرًا .

و كما هو معاش تحكم الواقع اللغوي في وطننا العربي مجموعة من الأنساق والآليات يمكن من خلالها تصور النمط اللغوي الذي نعيش فيه:

■ الإزدواجية اللغوية: يعيش المجتمع العربي عامة ازدواجية لغوية تخلق من مشكلات الاتصال ما يفرض علينا علاجه.

فالتألمب العربى يتعلم فى المدرسة لغة ويمارس فى حياته أخرى... فى المشرق العربى تتمكن العامة من الطفل قبل دخوله المدرسة ويتواصل تأثيرها عليه عندما يلتحق بها ، وفى المغرب العربى تتداخل اللغات فلا تدري إن كانت أخطاء الطالب فى استعمال العربية راجعة إلى عدم مراعاة قوانينها أو إلى تأثير الفرنسية عليه مثلاً ، وتقدر إحدى الدراسات أن اللغة العربية قد اكتسحت فى عدد من أقطار المشرق العربى كثيراً من المجالات الحيوية ، فانتعشت وتخلصت ولو إلى حد ما من صبغتها الأدبية الصرف فى حين أنها فى أقطار المغرب العربى ما زالت فقيرة فى ألفاظ الحضارة والمصطلحات العلمية والتقنية نتيجة منافسة اللغة الأجنبية لها بل وغلبتها عليها فى التعليم والإدارة والمحيط.

■ لغة الإعلام: يقصد بذلك نوع اللغة المستعملة فى أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية خاصة ، فالتلفاز مسؤول إلى حد كبير عن هبوط مستويات الاستخدام اللغوى بيننا ، يسمع الإنسان منه عامية محلية تبعد عن الفصحى كثيراً ، وإن يسمع فصيحى فهى هزيلة يحاول المتخصص أن يلتصق فيها شيئاً من

<sup>1</sup> ينظر الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> ينظر : حامد عبد السلام زهران وآخرون ، المفاهيم اللغوية عند الأطفال ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط 2 . 2009 ، ص 41.



الصواب ،لقد ثبت من بعض الإحصاءات الدولية أن الطفل بنهاية المرحلة الابتدائية يكون قد شاهد تقريبا مئة ألف ساعة تلفزيونية، رقم ندرك من خلاله حجم المشكلة اللغوية التي يحدثها .

■ الأمية: نحن في مجتمع تصل درجة أميته إلى نسب لا يستهان بها، نسب بلا ريب تشكل عائقا أمام التنمية بمختلف أشكالها كما تمثل تحديا حضاريا على المدرسة أن تواجهه.<sup>1</sup>

حيث تقع اللغة العربية في صميم العملية التربوية سواءً كانت مقصودة من خلال المدرسة والمؤسسات الثقافية الأخرى ، أو غير مقصودة عندما يتعلق الأمر بالتأثير والتأثر الاجتماعيين نتيجة التواصل والاحتكاك اليومي بين الأفراد والمجتمعات ،لهذا فالعلاقة التي يمكن رسمها بين اللغة كوعاء والتربية كفعل هي علاقة اللزوم والتضاييف المستمر ، إذ لا يمكن تصور تربية بدون لغة تسهم في نقل تراث الأجيال المتعاقبة إلى بعضها البعض ، وتحصيل المعارف على اختلاف تنوعها ، وفي التواصل الاجتماعي وسبل الارتقاء به ، فالخطاب المعرفي و القيمي لا يمر إلا عبر وسيلة اللغة .<sup>2</sup>

لقد أوكل الأمر إلى المدرسة في العملية التربوية باعتبارها البيئة الثانية بعد الأسرة وفيها يتعلم التلميذ اللغة التي ستكون وسيلته العقلية والتواصلية مع محيطه التعليمي ، ومع البيئة الثالثة التي هي الشارع والمحيط الخارجي ،لهذا رأى "ديوى" أنه من الضروري أن تثار في التلميذ غريزة اللغة وأن تنجذب اللغة إلى هذا التلميذ بطريقة اجتماعية ليتحقق اتصاله المستمر بالواقع ، وأن تتاح له فرص الاحتكاك اللغوي بالتعبير عن أحاسيسه وأفكاره الخاصة فمن الضروري أن يدرك الناشئ أهمية اللغة التي يتعلمها وأن يطور مهاراته فيها ، وأنه لا معنى لتعلم لغة دون إدراك ما تحمله هذه اللغة من معاني وأفكار ، وإلا سقط الفرد ومن ثم المجتمع في مشكلة اللفظية حيث تفرغ اللغة من محتواها الحقيقي لتصبح مجرد تنميق كلام بلا معنى ، لا تعبر بصدق عن المعرفة<sup>3</sup> . إذ يفهم من تعليم اللغة العربية أمورا عدة :<sup>4</sup>

1- أن تعليم العربية أكبر من مجرد حشد أذهان الطلاب بمعلومات عن هذه اللغة ، أو تزويدهم بأفكار عنها ، إنه نشاط متكامل يستهدف ثلاثة أشياء : \* تنمية قدرات الطالب العقلية . \* تنمية مشاعر الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها . \* اكتساب الطالب مهارات لغوية معينة.

2- أن تعليم اللغة نشاط مقصود ينطلق القائم به من تصور مسبق للمهمة التي يقوم بها ، والأدوار التي يلعبها ، ومن ثم يلزم القيام بها وضع خطة للعمل ، ذات أهداف محددة وإجراءات واضحة .

<sup>1</sup> رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، إعدادها ، تطويرها ، تقويمها ، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة ، ط 1 ، 1998، ص55.

<sup>2</sup> أحمد ناشف : "لغة التعليم في ظل مجتمع المعرفة "، مجلة التربية و الاستمولوجيا، كنوز الحكمة، الجزائر، ع2011، 1، ص63.

<sup>3</sup> المرجع السابق، ص64.

<sup>4</sup> حامد عبد السلام ، المفاهيم اللغوية عند الأطفال ، ص 41 ، 42.

3 - أن تعليم اللغة ليس جهداً ينفرد به شخص أمام آخر إنه إعادة بناء الخبرة ، فهو نشاط يتطلب إسهام كل من المعلم والمتعلم ...إنه جهد مشترك وعمل متكامل يحتاج من كل منهما جهداً.

4- ليست الغاية من تعليم اللغة أن يزود المعلم الطالب بكل شيء وأن يصحب طالبه على امتداد المسيرة فينتظر الطالب منه الرأي في كل موقف والحل لكل مشكلة والإجابة عن كل سؤال ، إن المعلم الناجح هو الذي يساعد الطالب على أن يفكر بنفسه ولنفسه .

5- أن التعليم الجيد للعربية هو ذلك الذي يسهل عملية تعلمها بينما يعتبر التعليم غير جيد عندما يعرقل هذه العملية أو يحدثها بأخطاء.

6- أن أساسيات الموقف التعليمي واحدة ، بينما تختلف معالجة هذه الأساسيات ، فمناهج الدراسة مختلفة ، وطرق التدريس متعددة والمواد التعليمية متنوعة وأساليب التقويم متباينة وتنظيم الفصول يأخذ أكثر من شكل.

ومنه فإن تعليم اللغة العربية لا يقوم على عنصر واحد كالمتعلم أو المعلم بل بتضافر العملية التعليمية قاطبة حيث لا تترك فيها لا شاردة ولا واردة إلا عمل على تسخيرها و الهدف من ذلك البحث عن أسس الاستراتيجيات الفاعلة لتسهيل عملية تعلم هذه اللغة .

و تعلم اللغة العربية لا يأتي دفعة واحدة إنما على مراحل موازية لعمر المتعلم ، حيث تكون لكل مرحلة خصائص واحتياجات تقف المنظومة التربوية على حقيقتها بغية تحقيق مطالبها المعرفية من اللغة العربية .

فهو موضوع له أهميته وخطورته في العصر الحالي ، خصوصاً وأن المجتمع منشغل على عتبة القرن الجديد بترقية اللغة والبرامج والكتاب التعليمي وطرق التدريس والمعلم والمتعلم.....لما كبت التطور . علماً أن الحياة هي حركة سريعة في الزمن لا تعرف التوقف ولا تبغي التخلف .

و تزداد أهميته أكثر فأكثر حين بيان قيمة هذه اللغة ... فاللغة هي قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعاني و المفردات والأصوات والقواعد التي تنتظمها جميعاً ، تتولد و تنمو في ذهن الفرد ناطق اللغة ومستعملها . فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاماً أو كتابة ، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد مجموعته .<sup>1</sup>

<sup>1</sup> عمار سامي، اللسان العربي وقضايا العصر ، ص 85.

ومن هذا المنطق أصبح الهدف الرئيس للتخطيط التربوي هو تعليم اللّغة القومية للأجيال الرائدة «أن نخلق في أطفالنا مقدرة عملية في القراءة و التكلم و الكتابة ، بشكل دقيق صحيح واضح كي يستطيعوا بعد ذلك أن يحسنوا الفهم و التعبير و يتذوقوا ما كتب بهذه اللّغة ويعشقوها ويزهوا بها»<sup>1</sup>.

و التعليم باللّغة العربية أمر مهم جدا لأن فكر الطالب و لسانه يجب أن يؤلفا الخطاب العربي المبين باعتبار اللّغة العربية أم اللّغات و أكثرها رقة و عذوبة ، ولذلك كرمها الله فجعلها لغة قرآنه المعجز<sup>2</sup>.

و يبدأ تعليم العربية لأبنائها - باعتبارها لغة أولى- من بداية التعليم الابتدائي ، ويستمر إجباريا في مراحل التعليم العام كلها ، لكن نوع التعليم وحجمه و الوقت المخصص له يختلف من بلد عربي إلى آخر ففي بعض البلاد العربية تحتل مادة اللّغة العربية حيزا كبيرا في مقررات الدراسة ، وفي بلاد أخرى لا تحظى إلا بقدر أقل<sup>3</sup>.

وما يجدر ذكره أن العالم العربي يدرك أهمية تعليم العربية و خطورته ، لكننا لا نستطيع أيضا أن نتغافل عن الحقيقة الموضوعية الماثلة، وهي أن تعليم اللّغة العربية لأبنائها ليس في وضع ملائم ، بل هو في حالة حرجة حقا ، بحيث أصبح يمثل "مشكلة" موضوعية لا مجال لإنكارها ، و يجب بحثها ومواجهتها ، ففي الثلاثين سنة الأخيرة شهد تعليم اللّغة العربية انحدارا ملحوظا ، وأصبح مألوفًا جدا أن المتخرج من الجامعة لا يحسن التكلم بالعربية ، ولا يحسن كتابة صفحة بالعربية الفصحى .... وحين ينتهي الطلاب من الدراسة الثانوية يتنفسون الصعداء لأنهم تخلصوا من مقررات اللّغة العربية إلى الأبد . ويعزف الطلاب عن الالتحاق بأقسام اللّغة العربية في الجامعات فلا يدخلها في الأغلب إلا المضطرون... وتكون النتيجة مستوى متدني عند المتخرجين من أقسام اللّغة العربية، وهؤلاء يُعَيَّنون لتعليم العربية في التعليم العام، والضعف لا يلد إلا ضعفاً<sup>4</sup>.

لتصبح تعليمية اللّغة العربية بعد هذا إشكالية ، لأن الصعوبة كامنة في العملية التدريسية ذاتها، والعقبات ضمنها كثيرة والعلاج يحتاج إلى تصور وتفكير عميق بحيث تدرك الحثثيات و يحضر الدواء الأكثر جدوى ، لأن التعليم مهمة صعبة للغاية ومن واجب المعلم أن يبرئ نفسه للتضحية والعطاء<sup>5</sup>.  
ويصف الدكتور بشير ابرير هذه الإشكالية بـ "الأزمة" ، ومصطلح الأزمة عنده ليس الكارثة إنما يعني

<sup>1</sup> - محمد صالح، جمال و آخرون ، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية ، دار الشعب ، بيروت ، ط ١ ، دت، ص 180.

<sup>2</sup> - المبروك زيد الخير، تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية و الثانوية سلسلة أبحاث مخبر اللّغة العربية و آدابها ، جامعة الأغواط ،، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر ، ص 12.

<sup>3</sup> - عبده الراجحي ، علم اللّغة التطبيقي و تعليم العربية، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان، ط 2، 2004 ، ص 88 ، 89 .

<sup>4</sup> المرجع السابق، ص 90.

<sup>5</sup> المبروك زيد الخير ، المرجع نفسه، ص 24

مرحلة قلق وتفكير و وعي بما كان و كما هو كائن واستشراف ما سيكون ، وهذا يعني أن الشعور بوجود أزمة ما في قطاع كقطاع التعليم معناه دليل من أدلة اشتغال الوعي والقدرة على تحليل الواقع بما يحمل من أعراض و اختلالات وتحديد لها بدقة و إيجاد الحلول المناسبة لها.<sup>1</sup>

فهناك ضعف شديد يعانیه متعلمو اللغة العربية بافتقارهم إلى حسن القراءة والكتابة والتحدث والاستماع ، بحسب ما يقتضي حال الحديث ، حيث لا يتعدى دورهم الحفظ والتسميع ولم يقتصر هذا على المتعلمين بل تعداه إلى الطلبة الجامعيين.<sup>2</sup>

يرى البعض أن المشكلة راجعة إلى مناهج التعليم ، وأرجعها آخرون إلى طرائق التدريس وقصور كفاءة المعلم على إيصال المعلومة وتشويق الطلبة ودفعهم للتذوق والفهم والتفاعل مع القواعد والأحكام والنصوص التي تقدم إليهم ، وهناك من أرجعها إلى اللغة في حد ذاتها ، وهو تجن صارخ على لغة وسعت كتاب الله لفظاً وغاية ، وما ضاقت عن استيعاب إعجازه وتلخيص عظاته ، فكيف تتقاصر على إيصال المعنى ، أو بلورة الفهم ، أو صياغة الخيال أو تزويد المتلقي بما يقنع عقله ويرشد فهمه ويحرك وجدانه؟<sup>3</sup>

يتعدى الإحساس بمشكلة تعليم اللغة العربية حدود مؤسساتنا التربوية إلى المجتمع ككل ، وليس في ذلك غرابة ، فاللغة أداة التفاهم بين الأفراد ومقوم أساسي من مقومات الأمة. كما أن المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه ومن ثم ينشأ الحق لكل فرد أن يشارك بالرأي وسؤالنا الآن: كيف يرى الرأي العام مشكلة تعليم اللغة العربية؟ وكيف يتصور أسبابها؟<sup>4</sup>

للإجابة على هذا السؤال قام رشدي طعيمة بإجراء دراسة لما نشر في عدد من الصحف والمجلات السعودية فيما يتصل بمشكلة تعليم اللغة العربية ولقد كان هذا موضوع حوار اشتركت فيه مجلات: الإمامة ، المجلة العربية ، وأقرأ والصحف اليومية الآتية: الشرق الأوسط ، والرياض والمدينة المنورة ، ولقد جمع الكاتب من هذا كله 48 مقالا وحديثا ، استخلص منها بعد تحليل محتوياتها أهم أسباب المشكلة عند الرأي العام وهي حسب الباحثين تتمثل فيما يلي:<sup>5</sup>

#### أ – أسباب اجتماعية وحضارية:

<sup>1</sup> بشير ابير ، "اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات المستقبل" ، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر ، ع 1 ، السنة الأولى ، ماي 2005 ، ص 184.

<sup>2</sup> بشير ابير ، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص ، ص 71.

<sup>3</sup> المبروك زيد الخير ، تدريس النصوص الأدبية ، ص 16.

<sup>4</sup> ينظر رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 56.

<sup>5</sup> المرجع نفسه ، ص 58، 57.

- 1- إن تدني لغة أمة يجب النظر إليها كأثر طبيعي لتدني ركود حضارة هذ الأمة، فتأخر الحضارة يستبعد تأخر العناصر التي تعطي قيمة للغة، وتعطي شعوراً بالاعتناء باللغة.
  - 2- أصبحت الأمة ضعيفة الفهم النحوي، بل مات لديها الفهم النحوي... فعلى الرغم من تدريس النحو في المدارس إلا أن مفهوم النحو عندنا لم يبق كما يجب أن يكون.
  - 3- ما تبنيه الفصحى في خمس ساعات في المدرسة يومياً تقوضه العامة باقي النهار.
  - 4- تهاون الطبقة الواعية وقادة الرأي في استخدام الفصحى والارتقاء بعاميتهم أدى مع عوامل أخرى إلى هبوط المستوى اللغوي في حياتنا.
  - 5- يتسم الأداء الإعلامي العام بضعف لغوي شديد في النطق والكتابة.
  - 6- هناك إسراف ثقافي في مسaire الأجانب المنشغلين بالوطن العربي والتبرع بمخاطبتهم بلغاتهم ولو حصل الاعتزاز المطلوب بلغتنا العربية أمام كل أجنبي لتغير الوضع تماماً.
  - 7- هناك تهافت شديد على تعليم أولادنا اللغات الأجنبية حتى صار اعتبارها مفخرة بنقل الموضوع من كونه وسيلة إضافية للتفاهم إلى كونه قيمة اجتماعية يتفاضل الناس على أساسها.
  - 8- نحن شعب لا يقرأ... والأمية في حياتنا ليست فقط عجزاً عن القراءة والكتابة وإنما أمية ثقافية عامة.
  - 9- ضعف حاسة الغيرة على اللغة حتى لم تعد تهتم بمعيار الصواب في استخدامها.
- ب-أسباب تربية:

- 1- تهمل مدارسنا تحفيظ القرآن الكريم لأبنائنا الصغار، وكان الذين باعدوا بيننا وبين حفظ القرآن في طفولة أبنائنا هم من يقولون أنهم علماء التربية.
- 2- إن المناهج الدراسية في كل مراحل تعليمنا العام تفوق قدرة الطالب على استيعابها مما دفعه إلى حفظ المواد المقدره عليه فيتحول إلى مسجل أو ببغاء.
- 3- عدم تحقيق التدرج في المناهج.
- 4- النظر إلى حصة اللغة العربية كما لو كانت حصة مادة دراسية تسوى مع غيرها من المواد الأخرى.
- 5- التقصير في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية سبب العلة وراء القصور اللغوي في المراحل التالية.
- 6- إن النشاط اللغوي اللاصفي نشاط يتم بطريقة تقتصر إلى الهدف الواضح والخطة العلمية، ومن ثم تعجز عن تحقيق الغاية منها.

- 7- الاعتماد على كتب مبسطة عقيمة في أسلوب معالجتها لقواعد اللغة دون توظيف لها حتى أشعرنا الطالب بأن درس اللغة العربية إنما هو موضوع أجنبي وطارئ على حياته.
  - 8- إن النصوص التي تختار للطالب نصوص رديئة اختلط فيها السنوات الأخيرة نصوص الإعلام والسياسة بالأدب والثقافة واللغة.
  - 9- تدريس النحو في مدارسنا منصرف عن المعنى، ولا يدرك كثير من المعلمين أن الإعراب فرع من المعنى.
  - 10 -عدم التوفيق في اختيار موضوعات القراءة.
  - 11-تركز الامتحانات على أسئلة الحفظ والاستيعاب وليس الفهم والتفكير والابتكار.
- هذا فيما يخص اللغة العربية وواقع تعليمها، إذ يستوجب البحث والاهتمام بمحتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها ، وعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة ، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون ، ولماذا يتعثرون في معرفته، وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه<sup>1</sup>. وهي منطلقات تستند إليها المنظومات التربوية في إصلاح مناهجها التعليمية كلما أحست بفسل المنتج التعليمي وضعفه في الأداء العام ، وذلك ما مشى في سبيله المناهج التعليمية في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا وهو ما سنتناوله في الفصل التالي .

<sup>1</sup> انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص 14.

## الفصل الثاني:

المنهاج الجزائري واللغة العربية في المرحلة  
الابتدائية من الإصلاح إلى إصلاح الإصلاح

## عناصر الفصل :

### 1 - مفاهيم المنهاج والمنهاج الجزائري ومحطات الإصلاح .

1/1 مفاهيم المنهاج والمنهاج الجزائري

2/1 الإصلاحات التربوية الجزائرية ومحطاتها

1/2/1 مفهوم الإصلاح التربوي والتعليمي.

2/2/1 محطات الإصلاح التربوي والتعليمي في الجزائر .

### 2 - المرحلة الابتدائية في التعليم الجزائري أطوارها، أهميتها وأهدافها.

### 3- اللغة العربية في بيداغوجيات المناهج الجزائرية رحلة البحث عن الأنجع من الإصلاح إلى إصلاح الإصلاح.

1/3 بيداغوجيا المضامين.

2/3 بيداغوجيا الأهداف .

3/3 بيداغوجيا المقاربة بالكفايات أمل إصلاح الإصلاح.

1/3/3 قراءة ابستمولوجية في مصطلح المقاربة والكفاية.

2/3/3 مفهوم المقاربة و الكفاية تعليمية.

3/3/3 خصائص الكفايات التعليمية .

4/3/3 المفاهيم المتعلقة بالكفايات التعليمية.

5/3/3 بيداغوجيا الكفايات: مفهومها، و مرجعياتها ، مؤشرات فاعليتها، تصوراتها ومصطلحاتها وأنواع

الكفايات في العملية التعليمية. الأهداف التربوية و الكفايات التعليمية، أية علاقة ؟ .



يعتبر المنهاج الدراسي من المواضيع التربوية المهمة. لأنه أساس التربية، كما أنه يحتل جانباً متميزاً في الدراسات التربوية القديمة والحديثة على حد سواء، وسبب ذلك أنه يُستخدم كأداة مجتمعية ودولية لتحقيق الأهداف التي يُسعى إليها لبناء المجتمعات، وتحقيق الخطط التنموية الشاملة على المدى الطويل والقصير، فهو وسيلة لتشكيل وتقويم سلوكيات أفراد المجتمع في الحاضر والمستقبل. لأنه يزود المتعلمين بالمفاهيم والحقائق التي تحفزهم على البحث والاستمرارية في طلب العلم والتعلم، كما أنه يحد من ظاهرة الاعتماد على النقل والتقليد إن كانت أسسه متطورة وفعالة. صفات سنبحث عنها في المنهاج الجزائري من خلال الحركات الإصلاحية التي شهدتها منذ الاستقلال، وما كان لتلك الإصلاحات من تغيرات شملت المنظومة التربوية ومراحلها التعليمية وعلى رأسها المرحلة الابتدائية، وما تحتله هذه الأخيرة في صدارة اهتمامات السياسة التعليمية الجزائرية.

## 1 - مفاهيم المنهاج والمنهاج الجزائري ومحطات الإصلاح .

المنهاج الجزائري حاله حال المنهاج التربوية والتعليمية لباقي بلدان العالم، له خصوصيات ينطلق منها ومبتغيات يسعى لتحقيقها خدمة للفرد والمجتمع الجزائري، غير مقتصر على بعده المحلي بل يندرج مساهمة المناهج العالمية في تجديدها لبياكلها ومحتوياتها، ولمعرفة ذلك كان لزاما التعرف على المفاهيم والمحطات التالية :

### 1/1 مفاهيم المنهاج والمنهاج الجزائري:

قبل تناول المنهاج الجزائري ومجموع إصلاحاته وجب التعرّيج عن ماهيته المنهاج التعليمي و أهم التطورات التي شهدتها في تحديد مفاهيمه المحددة لمجموع عناصره وأسس.

ففي اللغة العربية نجد أن كلمة "منهاج" وردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شُرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ المائدة/ 48. كما نجدها في المعاجم العربية من الفعل نَهَجَ نَهْجًا، وجاءت بمعنى الطريق سَلَكُهُ، والمنْهَج: الطريق البَيِّن الواضِح... والمنْهَاج : الطَّرِيق الواضِح...<sup>1</sup>. فالمنهاج والمنهج دالتهما واحدة تعني السبيل والمسلكية الواضحة.

أما اصطلاحاً فقد عرف مفهومه عديد الانتقالات من النظرة التقليدية إلى النظرة الحديثة، حيث كان يقصد بالمنهاج التعليمي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها

<sup>1</sup> ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ج14، ص366.

الطلبة في صورة مواد دراسية ، وهو ما اصطلح على تسميتها بالمقررات التعليمية أو البرامج التعليمية.<sup>1</sup> و التي تدرس لكل فئة من الفئات ، حيث تحتوي هذه المقررات معلومات وثقافات تُفرض على المتعلمين وتُلقى عليهم ويلقنها لهم معلموهم داخل حجرة الدراسة ، وهذه الدروس غالبا ما تكون موزعة بانتظام في جدول روتيني يومي.<sup>2</sup>

وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة ، حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة ، ثم التأكيد عن طريق الاختبارات ولا سيما التسميع ، من حسن استيعابهم لها ، ولعل السبب الرئيسي في تشكيل النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة والذي لا يجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأي حال من الأحوال.<sup>3</sup>

ونظرا لجوانب القصور التي أحاطت بالمنهج حسب المنظور التقليدي الذي جعل من المنهج مجرد تلقين معلومات و فرضها على التلاميذ وتنظيمها من قبل الكبار دون مراعاة مجموع المفاهيم التي تساعد في بناء الشخصية ، والتي من المفروض أن تساهم في بناء صرح التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الواحد والعشرون.<sup>4</sup>

مؤشرات أنبأت بعدم صمود المنهج التقليدي الذي أخذ يتقهقر في القرن الواحد والعشرين ، بسبب انتشار مبادئ الديمقراطية التي تعتمد على إتاحة فرصة التعليم للجميع . كما لم يصمد مبدأ تمحور المنهج حول المعلم فقط ، بغض النظر عن مطالب المجتمع وثقافته وحضارته ، ولم تدم فكرة سلخ الطفل عن مجتمعه لأنه يمتص منه كل ما هو شر ، وخصوصاً أنه خلق خيراً ولا يفسده إلا مجتمعه.<sup>5</sup>

عوامل كثيرة شخصها أهل الاختصاص عجلت بضرورة الانتقال من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث كان أبرزها<sup>6</sup> : \*التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي ، و الذي غير الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطاً سائداً ، وأدى إلى إحداث تغيرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه .

<sup>1</sup> توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، ط 1 ، 2000 ، ص 19.

<sup>2</sup> زكريا إسماعيل أبو الضيعات ، المناهج أسسها ومكوناتها ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2007 ، ص 17.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها .

<sup>4</sup> المرجع نفسه ، ص 18.

<sup>5</sup> المرجع نفسه ، ص 21.

<sup>6</sup> توفيق أحمد مرعي ، المناهج التربوية الحديثة ، ص 24.

\* التغير الذي طرأ على أهداف التربية ، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة ، بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

\* نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمناهج التقليدية والتي أظهرت قصوراً جوهرياً فيها وفي مفهومها .

\* الدراسات الشاملة التي جرت في ميادين التربية وعلم النفس والتي غيرت الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلم و سيكولوجيته وكشفت الكثير مما يتعلق بخصائص نموّه واحتياجاته وميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته ، وطبيعة عملية التعلم ، و تكفي الإشارة هنا إلى أن المنهاج العلمي قد أكدّ إيجابية المتعلم لا سلبيته ، وقد أظهر تقدم الفكر السيكولوجي أنه من غير الممكن تنمية الشخصية ككل عن طريق التركيز على جانب واحد . كالجانب المعرفي .

\* طبيعة المنهاج التربوي نفسه ، فهو يتأثر بالمتعلم وبالبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية ، إذ أن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة ، تستوجب ضرورة التغير وأخذ مفهوم جديد لم يكن له من قبل ، وللتدليل على ذلك يكفي أن نشير إلى أن الطلبة الذي يخطط لهم المنهاج أحياء ينبضون بالحياة والنشاط ، وإن غاية التربية هي استثارة نموهم الذاتي وتوجيهه .

تغييرات جعلت العديد من المهتمين يجتهدون لإعطاء تصورات لمفهوم المنهاج بنظرة علمية ديمقراطية حديثة نعرض البعض منها:

\* رالف تايلور المنهاج التعليمي في تصوره هو مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة من أجل بلوغ أهداف تربوية محددة.

\* هولت موريس 1980 فيعرف المنهاج على أنه: "المرامي العريضة التي من المتوقع تحقيقها".

\* لورال تانر 1980 يرى أن المنهاج يتلخص في مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة بتوجيه من المعلمين وهو ما ساندته الفرحة ومرعي 1990 في رأيتهما للمنهاج التعليمي على أنه جميع أنواع الأنشطة التي يقوم المتعلمون بها ، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وتوجيه منها سواءً أكان ذلك داخل أبنية المدرسة أم خارجها ..

أما سرحان وكامل فقد أضافا على ما سبق بقولهما أنه مجموعة الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة للمتعلمين داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي ، وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية .

ونجد فالوقي 1994 أكثر تحديدا في رؤيته للمنهاج على أنه خطة تربوية لتقديم مجموعة من الفرص التعليمية لتحقيق غايات عريضة ومحددة ذات علاقة بمجموعة محددة ومعروفة من الأفراد بمركز تعليمي محدد. وهو ما أكدّه اللقاني (1995) أما سعادة وإبراهيم (2004) فكانا أكثر تفسيراً فيعرفان المنهاج على أنه: "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدرّس وتقوّم ، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه ، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها ، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية و الجسمية وتقوّم مدى تحقق ذلك لدى المتعلم".<sup>1</sup>

فالمنهاج أداة التربية في تحقيق أهدافها وهو خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسية معينة.<sup>2</sup>

من التعريفات السابقة نستطيع صوغ تعريف يجمعها إذ نقول أن المنهاج التعليمي عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية المربية والمصممة ذات التخطيط المسبق من طرف أهل الاختصاص من تربويين ومعلمين وفق أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، والغاية من ذلك بلوغ مرامي وأهداف تربوية وأخرى تعليمية قصد تهيئة ومساعدة المتعلمين على النمو الشامل في جميع نواحي الشخصية العقلية والوجدانية والجسمية ، وتلعب المؤسسات التعليمية في هذا المجال دورا كبيرا ، وكل هذا لا يخرج عن إطار الأهداف المسطرة ، والمحتوى المدروس والأنشطة وطرائق التدريس وأساليبها . دون إغفال أهم عنصر ألا وهو التقويم.

إذن المنهاج التعليمي عبارة عن نظام مؤلف من مجموعة عناصر مهمة متمثلة في الأهداف ، و المحتوى ، والأنشطة والتقويم لتشكل بذلك وحدة متماسكة ذات علاقات متبادلة غايتها تحقيق الأهداف المخطط لها.

<sup>1</sup> سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المناهج التعليمية والتدريس الفاعل ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2006 ، ص 38 - 39 .

<sup>2</sup> رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط 2 ، 2000 ، ص 28.

عناصر عرفت تغيرا جذريا في المنهاج بمفهومه التقليدي والحديث. والجدول الآتي يمثل موازنة بين المناهج التقليدية والمناهج الحديثة في المجالات الآتية :<sup>1</sup>

### جدول يبين عناصر المنهاج في المفهومين التقليدي والحديث

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
1- طبيعة المنهاج	<ul style="list-style-type: none"> <li>- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج.</li> <li>- ثابت لا يقبل التغيير.</li> <li>- يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب.</li> <li>- يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق.</li> <li>- يهتم بالنمو العقلي للطالب.</li> <li>- يكيف المتعلم للمنهاج.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- المقرر الدراسي جزء المنهاج.</li> <li>- مرن يقبل التغيير.</li> <li>- يركز على الكيف.</li> <li>- يهتم بطريقة تفكير الطالب والمهارات التي تواكب التطور. يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب.</li> <li>- يكيف المنهاج للمتعلم.</li> </ul>
2 - تخطيط المنهاج	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يعدده المختصون في المادة الدراسية.</li> <li>- يركز على اختيار المادة الدراسية .</li> <li>- محور المنهاج المادة الدراسية.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يشارك في إعدادة جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به.</li> <li>- يشمل جميع عناصر المنهاج.</li> <li>- محور المنهاج المتعلم.</li> </ul>
3- المادة الدراسية	<ul style="list-style-type: none"> <li>- غاية في ذاتها.</li> <li>- لا يجوز إدخال أي تعديل عليها.</li> <li>- يبني المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة.</li> <li>- المواد الدراسية منفصلة.</li> <li>- مصدرها الكتاب المقرر.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- وسيلة تساعد على نمو الطفل نمو متكامل.</li> <li>- تعديل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم.</li> <li>- يبني المقرر في ضوء سيكولوجية الطلبة.</li> <li>- المواد الدراسية متكاملة ومتراصة.</li> <li>- مصادرها متعددة.</li> </ul>
4- طريقة التدريس	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تقوم على التعليم والتلقين المباشر.</li> <li>- لا تهتم بالنشاطات.</li> <li>- تسير على نمط واحد.</li> <li>- تغفل استخدام الوسائل التعليمية.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم.</li> <li>- تهتم بالنشاطات بأنواعها.</li> <li>- لها أنماط متعددة.</li> <li>- تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.</li> </ul>
5- المتعلم	<ul style="list-style-type: none"> <li>- سلبي غير مشارك.</li> <li>- يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- إيجابي مشارك.</li> <li>- يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.</li> </ul>

<sup>1</sup> ينظر توفيق مرعي ، المناهج التربوية الحديثة ، ص 29، 30.

<p>- علاقة تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام.</p> <p>- يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل.</p> <p>- يراعي الفوارق الفردية بينهم.</p> <p>- يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الاختيار الأنشطة وطرق ممارستها.</p> <p>- دور المعلم متغير ومتجدد يوجه ويرشد.</p>	<p>- علاقة تسلطية مع الطلبة.</p> <p>- يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات.</p> <p>- لا يراعي الفوارق الفردية بين الطلبة.</p> <p>- يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة . دور المعلم ثابت.</p> <p>- يهدد بالعقاب ويوقعه.</p>	<p>6- المعلم</p>
<p>- تبيء الحياة التعليمية للمتعليم الجو المناسب لعملية التعلم .</p> <p>- تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواسع .</p> <p>- توفر للمتعليمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة.</p> <p>- تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعليم.</p>	<p>- تخلق الحياة التعليمية من الأنشطة الهادفة.</p> <p>- لا تربط الحياة التعليمية بواقع حياة المجتمع.</p> <p>- لا توفر جو ديمقراطي.</p> <p>- لا تساعد على النمو السوي.</p>	<p>7- الحياة التعليمية</p>
<p>- يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل.</p> <p>- لا يهمل القيمة الاجتماعية للمتعليم ويعدها من مصادر التعلم .</p> <p>- يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية.</p> <p>- لا يوجد بين المجتمع والمدرسة حواجز.</p>	<p>- يتعامل مع الطالب كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل .</p> <p>- يهمل البيئة الاجتماعية للمتعليم ولا يعدها من مصادر التعلم.</p> <p>- لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية</p> <p>- يقيم الحواجز بين المدرسة والبيئة المحلية .</p>	<p>8- البيئة الاجتماعية للمتعليمين</p>

نخلص من قراءة هذا الجدول في انتقال مفهوم المنهاج من النظرة التقليدية إلى الحديثة وفي سياق

التمييز بين البرامج والمناهج، دل الأول على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للمتعليم خلال فترة معينة، أما الثاني فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المعلم خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعنية<sup>1</sup>.

أما تعريف المنهاج الجزائري من خلال ما مر بنا من تعاريف يمكن القول بأنه نوع من التشريع، يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية الجزائرية المنشودة وتحقيق غاياتها وهي أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة المدرسية والمجتمعية الفضلى.

والجزائر حالها حال الأمم الأخرى عكفت على مسيرة المستجدات في المجال التربوي، الذي عرف تطورا وتطورا القصص منه النهوض بالمتعلم الجزائري وجعله متكيفا مع الأوضاع الاجتماعية والسياسية والثقافية العالمية .... خصوصا أن العالم يشهد طفرة علمية متسارعة وهائلة في مجالها العلمي و التكنولوجي .

<sup>1</sup> رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 30.

## 2/1 الإصلاحات التربوية الجزائرية ومحطاتها :

لقد وضعت الجزائر منذ الاستقلال إلى اليوم تربية أبنائها في صميم انشغالاتها ، وكرست جزءاً كبيراً من مواردها وثرواتها الوطنية في سبيل تطوير قطاع التربية الوطنية ، الذي يحظى بالأولوية مقارنة بالقطاعات الأخرى ، ويكفي في هذا المقام ، التذكير بأن إجمالي عدد المتدربين قد تضاعف عشرة مرات منذ سنة 1962 بحيث جاوز التعداد 8.053.391 تلميذاً وهذا يعني أن ربع عدد السكان الجزائريين موجود حالياً على مقاعد الدراسة ، كما أن نسبة تدرس فئة العمر من 6 سنوات قد بلغت حالياً 97%.....بالإضافة إلى ذلك نجد من بين الاجراءات الدالة على الاهتمام تكريس الجزائر مجانية التعليم للجميع واختيارها لمبدأ تعريب المواد التعليمية وجزأة إطارات التربية في جميع المستويات مما أتاح للبلد إمكانية استعادة وترقية لغته وثقافته المتماشية مع قيمه الحضارية.<sup>1</sup>

لقد أولت الدولة الجزائرية اهتماماً بالغاً بالمنظومة التربوية التي شهدت تغيرات كثيرة من الاستقلال إلى يومنا هذا ، والقصد من وراء ذلك كان بلوغ الأفق بالمتعلم الجزائري درجات تسير التطور العالمي الحاصل .

فلطالما اعتبرت الجزائر الثقافة والتكوين من أهم عوامل التحرير والتحرر والرفي مما جعلها تحلها في جميع الحالات صدارة الأولويات الوطنية ، ولهذا فلا عجب أن ظلت بلادنا دائماً وأبداً حريصة على وضع التعليم والتكوين في صميم انشغالاتها ، ولقد بذلت مجهوداً جباراً من أجل تطوير هذا القطاع وخصصت له - وهي محقة في ذلك - قسطاً هاماً من إمكانياتها وثرواتها الوطنية وفي هذا المنظور شيدت آلاف المؤسسات التعليمية ، وتم تكوين مئات الآلاف من المعلمين والمعلمات ، كما تم توفير شبكة كثيفة من المنشآت القاعدية عبر كافة أرجاء الوطن ، وتم تجنيد الإمكانيات البشرية والأطر المؤسسية...ولا سيما ما تعلق بتعميم اللغة الوطنية.<sup>2</sup>

مسيرة بنائية نهضوية حاولت فيها الجزائر عدم التوقّع على ذاتها بل فضلت الانفتاح عن الآخر والأخذ منه كلما أحست بضرورة التجديد والإصلاح ، وهو ما تجلّى في العمليات الإصلاحية التي شهدتها المنظومة التربوية التعليمية الجزائرية من الاستقلال إلى يومنا هذا.

<sup>1</sup> بو بكر بن بوزيد ، إصلاح التربية في الجزائر ، دار القصة للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2009 ، ص 37 ، 38 .

<sup>2</sup> مقتطف من خطاب رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ( قصر الأمم ، الجزائر ، يوم السبت 13 ماي 2000 ) نقلا عن بو بكر بن بوزيد ، إصلاح التربية في الجزائر ، ص 10 ، 11 .

قبل البحث عن مجموع الإصلاحات التربوية التي شهدتها الساحة التعليمية الجزائرية منذ استقلالها إلى يومنا هذا -إصلاحات فرضتها رهانات الواقع وضغوطات الخارج - وجب التعريف بماهية الإصلاح التربوي ومجالاته .

### 1/2/1 مفهوم الإصلاح التربوي والتعليمي :

لقد تعددت التعاريف المقدمة للإصلاح التربوي بتعدد الخلفيات التي ينطلق منها أصحابها ، الذين يكادون يجمعون على أهميته وضرورته لمواكبة التغيرات الحاصلة في المجتمع ، سواء كانت هذه التغيرات في الاتجاه الإيجابي وبالتالي تدعيمها وتحسينها ، أو كانت سلبية وبالتالي تصحيحها وإعطاؤها الوجهة السليمة<sup>1</sup>.

إذ يعرف الإصلاح التربوي بأنه : "... محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كانت ذلك متعلقا بالبنية التعليمية أو التنظيم الإداري أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية ، وقد يتخذ الإصلاح نسبا معينة ، فقد يكون عاما أو خاصا شاملا أو جزئيا ، دائما أو مؤقتا ، طويل الأجل أو مقيد الأجل"<sup>2</sup>.

و جاء في تعريفه أيضا أنه: "جهود تبذل بغرض إحداث تغييرات جوهرية في السياسات التربوية تشمل أكثر من جانب في العملية التربوية وغالبا ما تتجاوز نتائجه النظام التعليمي ، إذ يخطط للإصلاحات على المستوى المركزي وإن كان التنفيذ يتم على المستويين المركزي والمحلي من حيث تجاوزه النظام التعليمي والتربوي نحو البنية الاجتماعية ككل ، بما يستوجب من المخطط أن يأخذ في الاعتبار العوامل والمتغيرات الخارجة على النظام التعليمي ، كالتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وكأن هذا الإصلاح ينصرف في النهاية إلى تحقيق الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي والتربوي ككل"<sup>3</sup>.

و يعرفه فليب ميريو Ph . Meireu بأنه "عملية تركز على أسبقيات جديدة ، وتغير بشكل حاسم غايات المؤسسة التعليمية وسيرها ونشاطها...وقد يتجسد ذلك في سن قوانين جديدة تغير أهداف التعليم ومبادئه ، أو تدخل مواد دراسية جديدة ، أو تغيير نظام الامتحانات". ويلاحظ في هذا التعريف أن الإصلاح يمس عمق النظام التربوي ، فيحدث فيه تغيرا حاسما سواء في عمومته أو في بعض أجزائه ، وهو المعنى الذي ينسجم أكثر مع التغيرات الجذرية التي تتناسب مع دخول المجتمع إلى طور جديد في مساره التاريخي

<sup>1</sup> لكحل لخضر: "الإصلاح التربوي في ظل العولمة". مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب ، ع 19 ، 2010، ص191.

<sup>2</sup> مرسي محمد منير: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب القاهرة، 1996، نقلا عن المرجع نفسه، ص192.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.



كالخروج من سيطرة المستعمر الذي يفرض تغيرات جوهرية في النظام التربوي، ليستجيب للخصائص الحضارية وللأهداف التي عمل المستعمر على طمسها وتعطيلها.

وهناك من يعرفه بأنه: "مشروع تغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار... ويتطور كل نظام من مستوى أدنى من العلاقة بين مكوناته إلى مستوى الاندماج ثم الاتساق... وبعد ذلك الاندماج الدينامي والاتساق الدينامي... ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط وأخذ امدادات عنه وتديريها... أما نتائجه فتحدد بالمردود الذي يحققه"<sup>1</sup>.

أما الإصلاحات التعليمية فقد عرفها سيمونز Simons : "ما هي إلا تلك التغيرات التي تحدث في السياسات التعليمية التي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية التعليمية أو في المنحى الهرمي للملتحقين بالمدرسة أو في الأثر الذي تحدثه الاستثمارات التعليمية على البشر وفي التنمية الاجتماعية. أما كلوشنكوف فيرى أنها: "أحد جوانب التحولات الاجتماعية التي تصاحب التغيرات الكبرى في السمات التعليمية المقترنة بالتغيرات في الأهداف التعليمية القومية وفي تنظيمها وأجهزتها".

ويستنتج "ساك ريتشارد" من هذين التعريفين أن عملية الإصلاح ظاهرة واسعة النطاق تتجاوز في آثارها، ونتائجها المحيط الدراسي والنظام التعليمي نفسه"<sup>2</sup>.

بعد تقديم هذه التعاريف، يمكننا تحديد مفهوم الإصلاح التربوي بأنه تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية، في إطارها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة، بغرض تكيفها مع مختلف التغيرات الحاصلة على الساحة الداخلية والعالمية في مختلف المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية... دون الخروج عن الخصائص الحضارية للمجتمع الذي يتبناه، وهو في كل الحالات يتضمن تغيرا هادفا ومدرسا لواقع المنظومة التربوية من أجل نقلها من وضع الإشكال المعبر عنه بالخلل أو الأزمة إلى وضع الحل الذي يحمل الخلفيات المرجعية والأدوات التقنية لتجاوز هذا الإشكال، وهو في كل هذا ينسجم تمام الانسجام مع بقية العناصر المشكلة للتنمية الاجتماعية الشاملة، رغم أنه أهم هذه العناصر لأن هدفه هو الإنسان صانع التنمية.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 193.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص 194.

وبهذا فإن عملية الإصلاح هي معالجة علمية متأنية لمختلف المشاكل الطارئة والكامنة والمؤثرة على سيرورة النظام التربوي وهو بهذا لا يكتفي بالمعالجة السطحية للمشاكل التربوية، بل ينبغي كلما استدعى الأمر ذلك، أن يغوص في أعماق التكوين الخاص بالمجتمع ليكتشف عوامل أخرى قد لا توجد في الحساب ولكنها مع ذلك تؤثر تأثيرا بليغا في تحقيق الأهداف المرجوة.

وإذا فشلت الحالات التي تتطلب الإصلاح الجذري فإنه يمكننا القول بأنه لا وجود لأي إصلاح ينطلق من الصفر، بل كل إصلاح هو جهد مدروس لمواصلة تنمية المجتمع، وكل نماذج الإصلاح تدل على هذا المعنى، فإلغاء كل ما هو قائم وبناء نظام تربوي من لا شيء قد يعصف بكل الجهود التي بذلتها الأمة في مسارها التاريخي الطويل.

إن ما ينبغي مراعاته في عملية الإصلاح هو مدى استجابة أي مشروع تربوي لمقومات الأمة ومتطلبات حاضرها وتطلعات مستقبلها، وبهذا فإن الإصلاح لا بد أن يكون ممتدا في التاريخ لتفادي التفاعل السلبي، مستجيبا لمتطلبات الحاضر ليعبر عن انشغالات حالية، متطلعا ومخططا لمستقبل زاهر حتى لا يكون ارتجاليا متفتحا على مختلف التجارب العالمية و حتى لا يكون منغلقا على ذاته، فالعولمة قد فرضت نفسها ولا بد من التعامل معها بالمحافظة على خصائص الأمة، والاستفادة من أحسن التجارب العالمية<sup>1</sup>.

فنجاح الإصلاحات التربوية لا يتحقق فقط بمواكبة التطورات البيداغوجية والتنظيمية، وإنما كذلك بدرجة أكثر أهمية وذلك بمراعاة البعد التاريخي الحضاري وما يتضمنه من خصوصيات المجتمع وهويته وانتمائه الحضاري، والإصلاح التربوي مهما تعددت مجالاته وميادينه، فإنه يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية يمثل كل بعد منها محورا أساسيا لا يمكن إهماله لأن في ذلك تهديدا لنجاح مسار الإصلاح، وهذه الأبعاد هي: البعد التاريخي والبعد التنظيمي والبعد البيداغوجي، وما يلاحظ في وطننا العربي أن الإصلاح في البعدين التنظيمي والبيداغوجي يتم بطريقة ديناميكية، أي التعديلات الحاصلة يفترض أن تستجيب لحاجات المجتمع ومتطلبات التنمية، وعلى العكس من ذلك يتم تناول البعد التاريخي بطريقة استاتيكية غير مستجيبة لضرورة توظيف المعطيات التاريخية، لما يضمن تخريج الشخصية المنتجة للحضارة، ولا بد هنا من الإشارة إلى أن تناول الديناميكي للبعد التاريخي لا يعني إحداث تغيرات على المعطيات التاريخية أو ثوابت الأمة، فهذا أمر غير مقبول، وإنما المقصود منه بالدرجة الأولى عدم فصل التاريخ والانتماء الحضاري عن الحياة<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 206.

فالنظم التربوية في حقيقتها هي أنساق متكاملة تُعنى بتعليم وتكوين الناشئة من رياض الأطفال إلى الجامعة أو المدارس العليا، مروراً بمستويات متوسطة عامة أو حرفية، إضافة إلى ذلك فالنظم التربوية أصبحت نظامية في مجملها إذ تتحكم فيها الحكومات عبر سياستها واقتصاداتها وتقدمها العلمي والتكنولوجي، وأضحى تقدم الدول يقاس من بين ما يقاس به تقدمها في استيعاب الناشئة وتعليمها تعليماً نافعا. وفي نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، عرفت النظم التربوية تضخماً في أعداد المتدربين في جميع المستويات التعليمية وانفجاراً في مضامين ومناهج التعليم وتنوعاً في مصادر التمويل.<sup>1</sup>

وإذا كانت الدول الصناعية قد طورت نظمها التربوية لتساير التقدم السوسيو اقتصادي المضطرب، فإن الأزمات الاقتصادية ما زالت تتدخل في توجيه هذه النظم لتجعلها في تحسن مستمر لصيانة جودتها وجعلها أكثر تنافسية خدمة للريادة الاجتماعية.

أما الأنظمة التربوية في دول العالم الثالث، فإنها مازالت تشكو من اختلالات متعددة الأوجه، ككلفة النفقات الموجهة للتربية والتعليم نظراً للأولويات الوطنية في كل بلد، وعدم التوازن بين المجال القروي والمجال الحضري، وغياب تكافؤ الفرص في تـمدرس الفتاة والطفل وغياب التغطية الشاملة في تربية الناشئة، وعدم قدرة الأنظمة على محو الأمية وتزويد المجتمع بالمؤهلات في شتى المجالات وغيرها من الاختلالات، ويوازي ذلك مشاكل متعددة من بينها على سبيل الذكر:<sup>2</sup>

- عدم ملائمة المضامين مع متطلبات النسيج الاقتصادي والاجتماعي.
- غياب التجهيزات التربوية.
- الصبغة النظرية للمقررات التعليمية.
- تدني مستوى العمليات الذهنية لدى المتعلمين.
- ضعف في تكوين المعلمين والإداريين والمشرفين التربويين.
- عزوف المواطن عن المؤسسات التعليمية الوطنية واللجوء إلى مؤسسات الدول المتقدمة نظراً لضعف التكوين أو غياب التخصصات في دول العالم الثالث.

<sup>1</sup> عبد اللطيف الجابري: "من إعداد المناهج بالكفايات إلى ممارسة تعليمية تعليمية لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين"، مجلة عالم التربية، ع 19 ص 442-443.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 443.

فرغم الاصلاحات المتتالية في العديد من مكونات النظام التربوي، فإن هذا الأخير يبقى في العديد من دول العالم الثالث نظاما عقيما لا يلبي حاجيات المواطن والبلد على حد سواء، والسبب الرئيس في ذلك أن الاصلاحات المباشرة تطبعها الارتجالية والاستعمال في غياب شبه كامل للتقييم الموضوعي المتكامل والتخطيط والقيادة الاستراتيجية للنظم التربوية، وجدير بالذكر أن نقول إن فشل النظم التربوية لا يمكن إرجاعه إلى هذين العاملين فقط فهناك عوامل أخرى تتدخل كذلك، ولا يسعنا المجال لذكرها، كضعف النفقات العامة والأزمات الاقتصادية الهيكلية وانتشار الفقر، وغير ذلك<sup>1</sup>.

وتكاد الأدبيات التربوية المعاصرة تجمع على أمرين متدخلين في الإصلاح:<sup>2</sup>

أولهما: إن من أهم عوامل نجاح استراتيجيات إصلاح أي نظام تعليمي تنطلق من:

أ- الوعي الناقد بخبرات الماضي وحسن استثمار التراث والاتساق مع ثوابته، فلا يكون عبئا على كاهل الشعوب قدر ما يكون دافعا لحركتها.

ب- التفهم الواعي للواقع المعيش والإدراك السليم لمتطلبات التعايش معه.

ج- التجديد الدقيق لمواصفات الإنسان المستهدف في ضوء رؤية واضحة لمستقبل منشود لم يعد الاستعداد له والتخطيط لمواجهة متغيراته رجما بالغيب أو تنبؤا غير محسوب.

ثانيا: إن من أهم مقومات تنفيذ هذه الاستراتيجيات التطورية توفر المنهج الدراسي المناسب الذي يستطيع:

أ- تهيئة البيئة المناسبة لهذه الاستراتيجية، بحيث تجد أرضا مهيأة ومناخا صالحا.

ب- صياغة الأهداف العامة والخاصة صياغة إجرائية دقيقة لا تقف عند حد الوصف للتغيرات المنشودة وإنما تتعداه إلى إجراءات التنفيذ والتقويم معا.

ج- الاختيار الدقيق للمحتوى المناسب الذي يعكس بصدق مرئيات الاستراتيجية المحددة ويترجم بدقة توجهاتها وينتقي بمنهجية واضحة ما يتناسب مع محتوى معرفي ووجداني ومهاري.

د- الانتقاء الجيد لطرائق التدريس الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف أخذا في الاعتبار المسلكيات الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف رغم أنه لا توجد طريقة مثلى تصلح لجميع التلاميذ في جميع المراحل

<sup>1</sup> علال بن عزيمة: "التقييم وعلاقته بتطوير النظم التربوية" مجلة عالم التربية، ع19، ص446.

<sup>2</sup> رشدي أحمد طعيمة وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر أسس بناء وتنظيمه، تطويره، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 2011، ص7، 8.

لجميع البيئات مما يستلزم الدراسة الدقيقة لإمكانيات كل طريقة وحدود حركتها وأقصى ما يمكن أن تقدمه في هذا الإطار...وما يستوجب الأخذ أحيانا بالمدخل التوفيقي أو التلفيقي كما يصطلح عليه البعض.

هـ- اقتراح الأنشطة والتقنيات المساعدة على تحقيق الأهداف والعمل ما أمكن على أن تتكامل هذه الأنشطة في البنية المعرفية للمادة الدراسية وليس مجرد وسيلة تعليمية يمكن اعتبارها فرض كفاية يستغنى عنه عندما تتوفر له البدائل.

و- تصميم الأساليب التقويمية التي في ضوءها يتم التأكد من تحقيق الأهداف والتي في ضوءها أيضا، يمكن المراجعة والتعديل حذف أو إضافة لما اشتمل عليه المنهج من محتوى أو تبناه من طرائق تدريس.

والمنهج في ضوء هذه المسؤوليات كلها- وهي جسام- يعد الآلية المناسبة بل الوحيدة أحيانا لترجمة استراتيجيات التطوير من مجرد رؤية إلى حقيقة و واقع.<sup>1</sup> إذ أن المناهج مرآة تعكس واقع ظروف المجتمع الذي تخدمه وتحقق أغراضه، وترجم موارثه الاجتماعية، وتوجه نظمه واحتياجاته الاقتصادية واتجاهاته السياسية، وبقدر ما يصيب المجتمع من تغيرات في هذه المجالات، بقدر انعكاسات ذلك على مناهج التعليم، وما دامت هذه العوامل متطورة ومتغيرة، فلا مفر من إعادة النظر في المناهج ومراجعتها.

ومهما كانت الاختيارات والتصورات حول الإصلاح ومبغياته وظروف اعتماده ، هناك حقيقة ثابتة فاعلة في الإصلاح المرجو و هو أن الإصلاح يجب أن يركز أولا وقبل كل شيء على حسن استخدام الطاقات البشرية المتاحة على كافة المستويات، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأمة يحسب لها ألف حساب عند العقلاء برجالها لا بعمرانها فقط، أو تعداد مبانيها الفاخرة، كما أن التطاول في العمران لم يكن في يوم من الأيام مقياسا كافيا وشاملا للتقدم حتى عند الحضارات الغابرة التي سرعان ما انهارت، بل بنيان النفوس أهم و أولى وأعظم من ذلك، وفي التاريخ الإسلامي ورجاله ونسائه ومشاهد فتوحاته خير دليل على ذلك.<sup>2</sup> فأبي بنان اعتمدته السياسة التربوية الجزائرية عبر محطاتها الإصلاحية؟.

## 2/2/1 محطات الإصلاح التربوي والتعليمي في الجزائر

الجزائر حالها حال العديد من الدول عربية كانت أو غربية شهدت مجموعة من الإصلاحات نحو البناء والمسيرة للحاق بالركب ، إصلاحات فرضتها ظروف نابذة من احتياجات المجتمع وفرضتها التبعية للدول المتقدمة .

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 08.

<sup>2</sup> ينظر :عبد الله أهينة، "الثقافة المحلية في التربية والتعليم"، عالم التربية ، المغرب ، ع 19، 2010، ص 342.

فقد كان لزاما على الجزائر أن تواجه فور الاستقلال مخلفات الاستعمار الفرنسي بما فيها بناء الدولة الجزائرية القوية القادرة على تسيير شؤونها وإعادة بناء نظمها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وخاصة التربوية. ونظرا لصعوبة الأوضاع وتشعب المشاكل، لم تعرف الجزائر أية إصلاحات جديدة صريحة، إلا بعد سنوات من الاستقلال. وفيما يلي تلخيص بأهم المحطات الإصلاحية التربوية التي مر بها التعليم بالجزائر:<sup>1</sup>

**\*المحطة الأولى (1967- 1970):** كما سبق أن ذكرنا، لم تشهد التنمية في الجزائر بداية حقيقية إلا من خلال المخطط الثلاثي الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، و من أولويات هذا المخطط معالجة مشكلات التعليم. إلا أن ثقل المخلفات الاستعمارية والنزاعات السياسية وقلة الموارد المادية والبشرية المؤطرة، جعل قطاع التعليم يسير باحتشام، ولم يسجل سوى زيادات كمية طفيفة في عدد التلاميذ والمعلمين والمنشآت. وكانت سنة 1970 بمثابة الانطلاقة الحقيقية للتعليم، مع الإعلان عن الثورة الثقافية، حمل الشعار الثقافي التربوي تكوين المواطن، و أهم ما ميز هذه المرحلة إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية لتكوين المعلمين و إنشاء المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط وإدارة دور المعلمين، وإنشاء المدرسة الوطنية للتعليم التقني، وإنشاء سلك المستشارين التربويين للإشراف على التكوين أثناء الخدمة للمعلمين.

**المحطة الثانية (1971 - 1979):** بقي سير الإصلاحات التربوية بطيئا، ما عدا زيادة عدد المتدربين من جهة، وظهور ظاهرة التسرب التعليمي التي لم تعرف أسبابها وقتئذ لغياب المعلومات عنها، بل وعدم الاهتمام بها، لكن أهم ما ميز هذه المرحلة هو تنويع ولأول مرة المرحلة المتوسطة بنيل شهادة الأهلية، وتنظيم مسابقة للالتحاق بالسنة الأولى ثانوي، ثم امتحان الحصول على شهادة البكالوريا في نهاية السنة الثالثة ثانوي، والتي تمكن المتحصل عليها من الالتحاق بالتعليم الجامعي والمدارس العليا.

**الثالثة المحطة (1980 - 1987):** شهدت هذه المرحلة تنظيم النصوص التشريعية والتنظيمات النظرية الخاصة بإصلاحات قطاع التعليم وبتفاصيل دقيقة جدا، حيث صدرت أمرية 16 أفريل، وهي عبارة عن أمر رئاسي رقم 35-76 والمؤرخ في 16 ربيع الثاني في عام 1396، الموافق ل 16 أفريل 1976. حملت هذه الأمرية كل التفاصيل عن تنظيم وتجهيز وتسيير المدارس الأساسية التي كونت السمة

<sup>1</sup> ينظر: قراييرة/حرقاس وسيلة [تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالة]. رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، ، إشراف: اد. لوكيا الهاشي، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري- قسنطينة. 2010-2009 -، ص 38-42.

الأساسية والهامة في الإصلاح التربوي آنذاك، إذ تم تعميم نظام المدرسة الأساسية ابتداء من الموسم الدراسي (1980 - 1981) بمبادئها وخصائصها المعروفة. ولأول مرة ينظر إلى التعليم التحضيري كبنية قاعدية للتعليم لكنها غير إلزامية، و مما ميز هذه الفترة أيضا هو تعريب السنة الأولى من التعليم الثانوي التقني، وذلك خلال السنة الدراسية (1986 - 1987)، أما على الصعيد الجامعي، فقد تم إنشاء شبكة من المراكز الجامعية في مختلف أرجاء الوطن ووضع الخريطة الجامعية للتمكن من التحكم في تنظيم التدفق الطلابي توزيعا وتوجها وتأطيرا مع إنشاء جامعة التكوين المتواصل. ورغم الإيجابيات الكثيرة التي ظهرت في هذه الفترة كتعميم التمدرس وزيادة عدد المتعلمين في كل المراحل، و الجزارة الكاملة لسلوك التأطير والتعريب التام، إلا أن عيوبها كثيرة ظهرت وجعلت من المدارس الأساسية محل نقد لاذع واعتراض الكثير من الجهات.

#### المحطة الرابعة (1988 - 1999): خلال عملية التقويم الشامل التي شُرع فيها ابتداء من سنة 1987

، وبمشاركة القاعدة التربوية العريضة، كُشف عن كل الاختلالات، وأُعد الملف التشخيصي والتقويي، وعُرض على اللجنة المركزية في دورتها العشرين بتاريخ 21 و 22 جوان 1988، حيث تمت المصادقة عليه، وأصدرت بشأنه توصيات تتعلق بالمبادئ الأساسية للإصلاح و تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح التربية والتكوين والتعليم العالي في 15 جانفي 1989. وخلال السنة الدراسية (1990 - 1991) شرعت وزارة التربية في تطبيق جملة من الإجراءات والتعديلات الضرورية لتحسين نوعية التعليم ورفع مستوى الأداء التربوي والمردود التعليمي. وأهم ما ركزت عليه إصلاحات هذه المرحلة اعتماد منطق التكوين بدل منطق التعليم، اعتماد مقاربة الأهداف في التدريس وبناء المناهج، تطوير العلاقة بين المعلم والمتعلم، التمييز بين التعليم الثانوي العام والتعليم التقني والتعليم التأهيلي، اعتبار المرحلة الثانوية حلقة رئيسية في سلسلة منظومة التربية والتكوين، تنصيب الجهاز الخاص بالمتابعة والتقويم الدائم لتنفيذ الإصلاحات، وإنشاء المؤسسات الوطنيتين حيث خصصت الأولى للتشاور، والمتمثلة في المجلس الوطني للتربية والتكوين. في حين تكون الثانية للضبط وتمثلت في المرصد الوطني للتربية والتكوين، مهمته خاصة بإعداد مؤشرات لقياس نتائج النظام التربوي .

#### المحطة الخامسة (1999 – 2003) وامتداداتها إلى اليوم: هي مرحلة الإصلاح الشامل الذي شُرع في

تنفيذه عام 2003. إذ أدى تنصيب هيكلية التعليم الثانوي خلال السنة الدراسية 1991 - 1992، والتي تم تعديلها خلال السنة الدراسية 1993 - 1994، إلى جانب بعض النتائج الكمية التي يمكن أن تستغل في تنفيذ الإصلاحات الشاملة بناء على ما أقرته الحكومة واعتمدته وزارة التربية الوطنية في برامج عملها. لكن



قبل البدء في تنفيذ الإصلاحات الشاملة كان لا بد من اتخاذ مجموعة من التدابير التحضيرية كان من أبرزها :

- تطوير الهياكل وزيادة عدد المنشآت التعليمية استعدادا لاستقبال أعداد أكبر من التلاميذ في كل المستويات ذلك لأن نسب النجاح يتوقع أن تكون أعلى مما هي عليه قبل الإصلاحات الشاملة .

- زيادة حجم الميزانية المخصصة لقطاع التعليم ، لأن الإصلاحات الجديدة ستحتاج إلى توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية الكثيرة والحديثة وخاصة وسائل الإعلام الآلي.

- تطوير نتائج الامتحانات العامة لشهادة البكالوريا والتعليم الأساسي ، حيث بلغت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا سنة 1999 على المستوى الوطني 24,64 % بعد أن كانت 23,26 % سنة 1996 ، ووصلت إلى 42,52 % مع بداية تطبيق الإصلاحات في سنة 2004 .

- الإسراع في تعديل أنظمة الانتقال والتوجيه ، وقد بدأ فعلا العمل بتطبيق المناشير الوزارية القاضية بضرورة الحصول على المعدل للانتقال من سنة إلى سنة أخرى واعتماد امتحان الانتقال من طور إلى طور آخر في التعليم الأساسي ثم الانتقال من السنة التاسعة إلى الجذع المشترك والأولى ثانوي.

- الشروع في إدراج البعد التكنولوجي في مضامين التعليم الأساسي للطور الثالث لتسهيل انتساب التلاميذ للتعليم التقني والمهني .

- الشروع في تنفيذ إجراءات تحسين النوعية للكتب والمناهج وتوفير التجهيزات العلمية ، وكل ذلك كان اعتبارا من ماي 1998 .

- الشروع في إصلاح الإدارة التعليمية بإتباع الآليات الجديدة في التسيير من خلال مراجعة نظام التوجيه الخاص بقطاع التعليم لحاملي شهادة البكالوريا .

- دعوة الجامعة إلى التكيف بالسرعة الكافية إلى إعداد أراضية لإصلاح شامل وعميق للتعليم العالي.

- الشروع في تنصيب الأجهزة الخاصة بالمراقبة والتقويم الدائم لعملية الإصلاح ، وكذلك تنصيب المجلس الوطني للتربية والتكوين والمرصد الوطني للتربة والتكوين.

- تنصيب وتنفيذ خطة التكوين الجديدة لترقية وتأهيل العاملين في قطاع التعلم من معلمين

ومسيرين.



ومن بين ما شهدته الإصلاحات الأخيرة إعادة تنظيم التعليم الإلزامي ذو التسع سنوات وثلاثة أطوار تعليمية، بتقسيمه إلى مرحلتين هما المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة ، مع تخفيض مدة التعليم الابتدائي سنة واحدة وتمديد مدة التعليم المتوسط بسنة أخرى . ينظم المسار الدراسي عبر هاتين المرحلتين في اتساق نوعي يتماشى والمراحل الكبرى لتكوين التلاميذ، ويتحدد بتقسيمات ومستويات للأهداف والنتائج المنتظرة، المبنية على عدد محدد من الكفايات المستهدفة والتي صيغت على أساس أجل أقصاه سنة دراسية واحدة، وذلك بهدف إعطاء معالم سنوية تكون بمثابة مؤشرات، يستطيع من خلالها كل من التلاميذ والمعلمين والأولياء متابعة تطور التعليم والتعلم.<sup>1</sup>

وكما هو ملاحظ فإن اصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية حاولت تصحيح مسارها البنائي والأدائي وفق اختيارات رأت بأنها مناسبة لتحسين وتطوير التكوين التربوي والتعليمي بنظرة شمولية تكاملية بين الأطوار التعليمية والفاعلين فيها. مركزة اهتمامها على المرحلة الابتدائية كونها الأساس والقاعدة التي ينطلق منها البناء الصحيح.

## 2 - المرحلة الابتدائية في التعليم الجزائري أطوارها أهميتها وأهدافها :

تعتبر المرحلة الابتدائية من مراحل التعليم العام ،وهي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة تشمل عامة أبناء الأمة جميعاً ، حيث يتم تزويدهم بالأساسيات من المعارف والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات .<sup>2</sup>

فالمرحلة الابتدائية هي الأساس الذي عليه يدرج الصغار إلى مراحل تعليمية تالية ، ولم تعد بهذا مجرد نوع من أنواع التعليم ينتهي بانتهاء سنواته المخصصة له ، إذ يجمع المهتمون بالتعليم الابتدائي على أنه الركيزة الأساس لنظام التعليم كله ، وتوليه غالبية المجتمعات عناية متزايدة بقدر ما تسمح به الإمكانيات وطاقات .<sup>3</sup>

ولكونها ركيزة تبنى عليها دعائم صرح نظام التعليم العام أصبح هذا الأخير طوعها ، فمتى كانت هذه الركيزة صحيحة متينة تبعها البناء في ذلك ، أما إذا كانت هذه المرحلة هشة ضعيفة نبأ هذا بتهايوي النظام التعليمي كله .

<sup>1</sup> ينظر : المرجع السابق ، ص 51، 52.

<sup>2</sup> ينظر : محمد مصطفى زيدان ، التعليم الابتدائي بالملكة السعودية ، دار الشروق ، جدة ، السعودية ، د ط ، د ت ، ص 7.

<sup>3</sup> ينظر : حسني عبد الباري عصر ، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، 2005، ص 79، 80.

وهو ما يقره القانون التوجيهي للتربية الجزائرية الذي حدد التعليم الابتدائي في المدرسة الابتدائية والتي تعتبر عنده المؤسسة القاعدية لكل المنظومة التربوية الوطنية. إذ ينبغي تصنيف المكانة القانونية لهذه المؤسسة وفق مهامها ودورها الأساسي في المجتمع عامة، وفي المنظومة التربوية خاصة.<sup>1</sup>

1/2 أطوارها: إن التعليم الابتدائي في الجزائر منظم على ثلاثة أطوار: الأول هو طور الإيقاظ والتعليم الأولي (سنتان)، والثاني هو طور التعميق (سنتان)، والثالث هو طور التحكم في التعلّمات الأساسية (سنة واحدة). ولكل طور متطلباته. تتحدد على الشكل الآتي:<sup>2</sup>

### 1/1/2 الطور الأول من التعليم الابتدائي أو مرحلة الإيقاظ والتعليم الأولي :

في هذا الطور يُشخّن التلميذ بالرغبة في التعلّم والمعرفة، ما يمكنه من البناء التدريجي لتعلّماته الأساسية عن طريق:

- ✓ التحكم في اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلّمات بالتعبير الشفهي، والقراءة والكتابة. وتشكّل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا اعتمادا على كلّ المواد.
  - ✓ بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.
  - ✓ المكتسبات المنهجية التي تكوّن قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة. وتكتمل هذه الكفاءات العرضية (لمختلف المواد) بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف والطرائق الخاصة بكلّ مجال من المواد، مثل حلّ المشكلات، التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، اكتشاف عالم الحيوان والنبات، والأشياء التقنية البسيطة، ... إلخ.
  - ✓ إنّ عدم التحكم في اللغة (التعبير الشفهي، القراءة، التعبير الكتابي) والرياضيات (معرفة مختلف أشكال البرهان، المعرفة الرقمية، التحكم في آليات العملية الحسابية) يمكن أن يعيق مواصلة التمدّس، فلا بدّ إذن من اللجوء إلى بيداغوجيا الدعم والمعالجة في هذا الطور.
- 2/1/2 الطور الثاني أو طور تعميق التعلّمات الأساسية: إنّ تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي، وفهم المنطوق والمكتوب، والكتابة يشكّل قطبا أساسيا لتعلّمات هذه المرحلة. كما يعين هذا التعمّق أيضا مجالات المواد الأخرى (التربية الرياضية والعلمية والتقنية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية، ومبادئ اللغات الأجنبية ... إلخ).

<sup>1</sup> اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، مارس 2009، ص 29.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص 29-30.

3/1/2 الطور الثالث أو طور التحكّم في التعلّمات الأساسية: إنّ تعزيز التعلّمات الأساسية – خاصّة التحكّم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات موادّ أخرى كالترية الرياضية والعلمية والتقنية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية – تشكّل الهدف الرئيس للمرحلة، والذي يمكن (بوساطة كفاءات ختامية واضحة) من إجراء تقويم للتعليم الابتدائي. لذا من الضروري أن يبلغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكّم في اللغات الأساسية تبعده نهائيا عن الأميّة.

ولا شكّ أنّ وضع جهاز للمعالجة البيداغوجية طوال هذه المرحلة سيسهّل الانتقال إلى المرحلة المتوسّطة، لأنّه لا ينبغي أن يشكّل هذا الانتقال مرحلة للتسرّب التعليمي في التعليم الإلزامي، ولا سببا للاستعداد المبكر للامتحان.

## 2/2 أهميتها وأهدافها :

إن من مهام المدرسة الابتدائية أن تعوّد تلاميذها تدريجيا على تجاوز المصاعب ليس فقط في العمل البدني بل و العقلاي ، كذلك ينبغي أن يدرك الأطفال جوهر العمل الذهني الذي يكاد ينحصر في تحفيز القدرات الذهنية في التغلغل إلى مختلف الصعاب وأدق الأمور ، وتفاصيل الأشياء وتناقضاتها ، والوقائع والظواهر ، كما ينبغي عدم تبسيط الدراسة للتلاميذ بأي حال من الأحوال كيلا يعرف الطفل الصعاب ، كما أن ثقافة وانضباط العمل الذهني يتشكلان في آن واحد مع عملية استيعاب المعارف.<sup>1</sup>

وتمثل المرحلة الابتدائية المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي الجزائري كما مر بنا سابقا، لهذا حدد القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 أهدافها الخاصة بها في المادتين التاليتين:<sup>2</sup> المادة 44: يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع.

المادة 45: يهدف التعليم الأساسي، في إطار مهمته المحددة في المادة 44 إلى ما يلي:  
- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.

- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:

\* اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.

<sup>1</sup> إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية والبدنية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر ، ط 4 ، 1999 ، ج 1 ، ص 42.

<sup>2</sup> وزارة التربية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 عدد خاص فيفري ، ص 77.

\*تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.

\*التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.

\*تعلم الملاحظة والتحليل و الاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.

\*تنمية إحساس التلاميذ وصل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع و روح النقد فيهم.

\*التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.

\*العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.

\*تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.

\*التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلي مع الشعوب الأخرى.

\*مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

أهداف تكفل لمتعلمي المرحلة الابتدائية عُدّة تعليمية يستطيعون من خلال اكتسابها الاقتدار على فهم سيورة حياتهم وكيفية معايشة الواقع المحلي دون إغفال التعرف على العوالم الخارجية. إلى جانب ذلك لم تغفل المرحلة الابتدائية التركيز على الجانب القيمي بمجموع حملاته إذ أن البعد التربوي أولى من البعد العلمي رغم أهمية هذا الأخير.

واللغة العربية ببعديها القيمي والعلمي حاضرة ماثلة في تقنيات المناهج التربوية والتعليمية الجزائرية كونها الهوية ولسان التواصل الرسمي للدولة ونقطة التقاطع بين المعارف حين تلقى وإنتاجها.

3- اللغة العربية في بيداغوجيات المناهج الجزائرية ورحلة البحث عن الأنجع من الإصلاح إلى إصلاح الإصلاح .

احتلت اللغة العربية كونها لغة الأمة واللغة الرسمية في التعليم الجزائري المكانة الأسى في لب قرارات الدولة بما فيها المجال التربوي والتعليمي .

إذ يشير القانون التوجيهي للتربية الوطنية في مادته 33 أن اللغة العربية هي لغة التعليم الرسمية في جميع مستويات التربية بمؤسساتها العامة والخاصة على حد سواء.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق، 73.

و يعرف حاليا التسيير التعليمي للغات في المنظومة التربوية الجزائرية إعادة انتشار هام بفضل تطبيق الإصلاحات. غير أنّ المسعى في إعداد المناهج والبرامج ينبغي أن يعتمد على نظرة نسقية شاملة للاختيارات المعتمدة، والأهداف المسطرة، ومنهجيات التعليم والتعلّم المطبّقة في إطار هذا التنظيم اللغوي.

حيث يركز تعليم اللغات في المنظومة التربوية الجزائرية على ثلاثة مبادئ هامة، هي: التحكم في اللغة العربية، ترقية اللغة الأمازيغية، تعلّم اللغات الأجنبية.

وقد حددت المرجعية العامة للمناهج من منطلق القانون التوجيهي للتربية في مواده<sup>1</sup> 35/34/33 أن الهدف الأسى للتحويل البيداغوجي هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها البيداغوجي والاجتماعي الثقافي الكامل لسدّ حاجات تعليم ذي نوعية قادر على التعبير عن عالمنا الجزائري، العربي، الإفريقي، المتوسطي، والعالمي، ثم امتصاص النجاحات العلمية والتكنولوجية والفنية عبر العالم ونقلها. وستمكن الممارسة الرشيدة للغة العربية من التكفل بمحتويات اللغات الأخرى من خلال التحويل المعرفي الذي يساعد على التنمية الشاملة للتعلّم، ويساهم بذلك في تعزيز الشعور بالانتماء إلى أمة واحدة.

أما اللغة الأمازيغية، فإنّ الغرض هو إدراجها في المنظومة التعليمية وتعميمها تدريجيا، ودعمها بتوفير الوسائل التعليمية والبيداغوجية، وكذا وسائل البحث التي تمكن من إيجاد حلّ للمشاكل التي تطرحها كتابتها، والتوصّل إلى نمط موحد لها.

وأما تعليم اللغات الأجنبية، فإنّه لا يشدّ عمّا يجري في العالم، إذ أصبح انتشار هذا التعليم سريعا بفضل الابتكارات العلمية والتقنية الجديدة، والعولمة وتطوّر تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

إذ يكتسب التلميذ على مدى مساره الدراسي عددا من الكفاءات المتعلقة باللغة، والتي تمكنه تدريجيا من الاستقلالية في العمل الفكري، والانتقال من الاستعمال التعليمي للغة إلى الاستعمال الشخصي، ويأخذ بذلك مسؤوليات أكثر في مساره التعلّمي. ومهما كان النشاط أو المادة، فإنّ الكفاءات اللغوية ينبغي أن تستخدم باستمرار، وأن تُقيّم قبل كلّ شيء في كلّ التعلّيمات، وأن تولّى لها عناية خاصّة في إعداد كلّ حصيلة بيداغوجية دورية.

<sup>2</sup> المصدر السابق، ص 73، 74.

فإصلاح المنظومة التربوية خصّ اللغة - اللغة الأم أو اللغات الأجنبية- بمعالجة علمية وبيداغوجية مدمجة وعقلانية، من خلال تنسيق الأفعال اللغوية التي تأخذ في الحسبان مصلحة التلميذ الجزائري ومكانة الجزائر الإقليمية و الدولية.<sup>1</sup>

كل ذلك من منطلق أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركّبات الأساسية للهويّة الوطنية الجزائرية، ، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس.

فالمدرسة اليوم تجتهد في تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبني استراتيجيات تثمّن اللغة العربية وتجعلها تنافس اللغات الأخرى حتّى تتمكّن من استيعاب التطوّرات العلمية والتكنولوجية والحضارية. إذ نجد المدرسة تعمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم، ممّا يعزّز لديهم الشعور بالانتماء للأمة، وتأكيد هويّتهم الثقافية والحضارية، فيتزوّدون بالثقة الكافية لتفتحهم دون عقدة على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية .

و هو ما تعمل المناهج عليه من خلال استعمال اللغة العربية كلغة حيّة، و تجتهد فيه المدرسة من خلال تزويد المتعلّم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة. وذلك بإعادة الاعتبار للجانب الكتابي، خاصّة أنّ المكتوب أهم من الشفهي في العربية المنمّطة . لذلك تحاول المناهج في بنائها تخصيص مكانة لائقة للأنواع الأدبية الحديثة، مثل الرواية والقصة والشعر الحرّ والمسرح...إلخ، حتّى يتمكن المتعلم من معرفة من يمثّل هذه الفنون.

كما شددت المناشر والوثائق التربوية على المعلمين و البيداغوجيين- في بداية التعليم والتعلّم – أن يأخذوا في الحسبان المكتسبات اللسانية السابقة للتلاميذ، وذلك حتّى يكون الانتقال من العربية العامية والأمازيغية إلى لغة التعليم سهلا. وبهذا المنظور يمكن للتعليم التحضيري أن يقوم بهذه العملية الانتقالية. إضافة إلى ذلك، فإنّ تكنولوجيات الإعلام والاتّصال الجديدة –التي تشكّل عامل إثراء لبيداغوجيا اللغات من خلال تطبيقها خاصّة – سيزداد الطلب عليها تدريجيا (برمجيات، برامج تعليمية، ألعاب...إلخ)، كلّما كان المعلم يدرك أهمّيّتها ويعرف كيف يستخدمها لبعث الحيوية في تعليم اللغة العربية. إذ ينبغي أن نعتبر التحكّم في اللغة العربية التي هي لغة التعليم والتعلّم كفاءة عرضية، تؤثر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التعلّمات، لا سيما اللغات الأساسية الأخرى.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير، ص 47، 48.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص 47، 48.

تلكم هي أهم الاعتبارات التي خصتها تشريعات المنظومة التربوية الجزائرية في حديثها عن اللغة العربية في مجموع قوانينها ووثائقها التربوية.

أما تعليم اللغة العربية في المناهج الجزائرية فقد تم وفقا للظروف المحيطة والأوضاع السائدة ، حيث حاولت الجزائر مواكبة مناهج التعليم ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً وكانت أول السبل المتبعة التدريس بالمضامين والمحتويات أعقها إصلاح بانتهاج التدريس بالأهداف وعند عدم جدوى هذه السبل للوصول إلى البغية المرجوة عمدت المنظومة التربوية إلى إصلاح الاصلاح بانتهاج بيداغوجيا التعليم بالكفايات ، أو ما أطلق عليه مصطلح "المقاربة بالكفايات" إذ سنتناول البيداغوجيتين القديمتين بنوع من الايجاز لتتوسع في المعتمدة حاليا ورصد أهم متعلقاتها.

### 1/3 بيداغوجيا بالمضامين

اتبعت الجزائر في مناهجها التدريس بالمحتوى أو المضمون إلى وقت قريب . فقد كانت المرحلة بحاجة إلى هذا النوع من المناهج خصوصاً أن الجزائر قد خرجت من ظلمات المستعمر. وما تتسم به هذه البيداغوجيا اتكالها الكامل على المعلم الذي يقوم بالدور الرئيسي ويبدل جهداً كبيراً، بينما يكون التلميذ في موقع المتلقي للمعلومات ، ليصبح بذلك كيانا سلبياً.<sup>1</sup>

إن الهدف الأساسي في التعليم بواسطة المحتويات أو المضامين هو أن يكتسب التلميذ مجموعة الخبرات التي تجعله قادراً على التعلم بنفسه ، ومن غير الاعتماد على الآخرين ، ويتم ذلك بواسطة اكتساب الآليات الذاتية التي تمكنه من الوصول إلى المعارف والحقائق بنفسه.<sup>2</sup> أي أن هدف التدريس بالمضامين اكتساب القدر الكافي من المعرفة وتسخير كل الوسائل من أجل امتلاكها .

وكل بيداغوجيا فإن بيداغوجيا المضامين لها إيجابيات و سلبيات وأهم إيجابياتها:<sup>3</sup>

\* احترام منطق المادة. \*اكتشاف المعارف. أما النقائص التي شُهدت عليها : \*التمركز حول المادة .

\* الاهتمام بإيصال المعارف . \*قلة الاهتمام بالمواقف و القدرات . \* عدم الاهتمام بمنطق التعلم .

<sup>1</sup> حللى أحمد الوكيل ، ومحمد أمين المفتي ، المناهج ، مكتبة أنجلو المصرية مصر ، د ط ، د ت ، ص 125.

<sup>2</sup> فاطمة زايدي : [تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات] ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي ، إشراف عز الدين صحراوي ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، الجزائر ، 2008/2009 ، ص ، 28 .

<sup>3</sup> ينظر : محمد الصالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، 2002 ، ص 18.

\*عدم مساعدة المعلم في استراتيجية التعليم – التعلم. \*الصعوبة في اختيار وسائل التقويم والاعتماد على التقليدية منها.

وننوه في هذا المقام أنه لا يقصد بالتدريس بواسطة المضامين أو المحتويات التعليم التقليدي فالأول (التدريس بالمضامين) يعتمد على الحوار والاستقراء والقياس ولكنه يضع المعارف في أولى الأولويات كما يعتمد على التخطيط اللغوي ووضع الاستراتيجيات التعليمية لكن بالاعتماد على الأساليب التربوية التي تنظم المعارف من أجل اكتساب الخبرات والتعلم . أما التدريس التقليدي فيعتمد على حشو الأذهان بالمعلومات ويعتمد طريقة الإلقاء ويقوم على سلطة المعلم .<sup>1</sup> ويكمن دور المعلم وهدفه في التدريس بالمحتويات في الوصول بالتلاميذ إلى ضرورة الاقتناع بأن النتائج العملية التعليمية هي محصلة ما يكتسبه التلاميذ من معارف وحقائق وتنوع ثقافي ، فيحدد لهم مساراً دراسياً معيناً ، ينجزون فيه تلك التصورات ولا يهتم كثيراً بالتغيرات التي يجب أن تطرأ على سلوك التلاميذ بعد عمليات التعلم.<sup>2</sup>

وقد عُمل بهذا التدريس فترة طويلة إلى غاية 1990 لتتبنى بعدها المنظومة الجزائرية تغيراً جديداً في مناهجها حيث عمدت إلى بيداغوجيا التدريس بالأهداف .

### 2/3 بيداغوجيا الأهداف :

من المشكلات التي واجهت بيداغوجيا المضامين الافتقار إلى تحديد صريح وواضح للأهداف المراد بلوغها ، حيث كان الاهتمام بالمحتويات والمضامين وبطريقة حفظها هو الطاغى على حساب الاهتمام بتكامل جميع العناصر فيما بينها . وقد جاءت بيداغوجيا الأهداف استجابة للصعوبات التي عانت منها العملية التعليمية التي سادت حتى بداية القرن العشرين .

وكان اختيار التدريس بواسطة الأهداف نابعا من الرغبة في استثمار كل امكانات العقلنة والترشيد التي تسمح بها فكرة الهدف في تنظيم الممارسة البيداغوجية.

حيث تحتل الأهداف في المنظومة التربوية التعليمية الحديثة مكانة أساسية لأن في ضوء هذه الأهداف يتحدد كل شيء في التربية ، فهي نقطة الانطلاق كما أنها المصب الذي تنتهي إليه كل الجهود التربوية والتعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما ، و لأنها الدليل والمرشد والموجه والمنظم لعمل كل الفاعلين في الحقل التربوي والتعليمي ، مثل المعلم والمتعلم من خلال رسم الأدوار وتوزيع المهام في العمل المشترك ،

<sup>1</sup> ينظر: فاطمه زايدي ، [تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات] ، ص 28.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها .



وبدون أهداف لا يمكن إجراء عملية تقويم ناجحة لعوائد التعلم والتعليم<sup>1</sup> . فمن أهم المبادئ التي قامت عليها هذه البيداغوجيا :<sup>2</sup>

1- العقلنة : تجاوز العفوية والارتجال .

2- الأجرأة : تجزئ العمل المراد إنجازه إلى عناصر صغيرة تحدد تحديدا إجرائيا .

3- البرمجة : تنظيم مصادر العمل ، والإنجاز وفق تصور منطقي.

وككل مبادئ فإن بيداغوجيا الأهداف حملت ضمن مبادئها مزايا و نقائص: فأما الأولى فنلخصها في:

1- تحديد المحتويات انطلاقا من أهداف محددة . 2- تساعد على انتقاء أساليب التدريس ووسائله وتقنيات العمل .

3- تسهيل عملية ضبط النتائج وتقويمها . وأما الثانية فنوجزها في :

1- صعوبة صياغة الأهداف .

2- تفتيت وتجزئة الأهداف . 3- الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي على حساب الجوانب الأخرى.

4- النقص في التنسيق بين المواد . 5- خطورة مكننة التربية . 6- تقليص مبادرة كل من المعلم والمتعلم. ورغم الميزات المذكورة سابقاً وجهود التربويين في إرساء منهج التعليم بالأهداف إلا أن هذا الأخير لم يصمد طويلاً كونه قد حمل في بنائه ثغرات عجلت بإنهائه جزئياً حيث وجهت له الكثير من الانتقادات ، كما حملت بيداغوجيا الأهداف التعثر الدراسي وفشل المدرسة في دمج المتعلمين في الوسط الاجتماعي كونه اعتمد على النظريات السلوكية المغرقة في التقنين والتي أهملت النشاط الإبداعي المتمثل في الذات الفاعلة . اتكال هذه البيداغوجيا على كثير من معطيات النظرية السلوكية جعلها تعطي أهمية كبرى للمظاهر الخارجية للسلوك على حساب الجوانب الأخرى، و سقوطها في النزعة التجزئية للأهداف ، وتركيزها على السلوكات الجزئية ضمن الصياغة الإجرائية ساهم بإخفاقها بشكل كبير. حيث أنتجت تلميذ سلبي غير منتج ، غير قادر على حل أبسط مشاكل واقعه إذ سيصدم بمجموع صعوبات لم تؤهله بيداغوجيا الأهداف لمواجهتها.

<sup>1</sup> جابر نصر الدين : دروس في علم النفس البيداغوجي ، ص 25

<sup>2</sup> صالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات : ص 18 ،

ونظرا لقصورها ارتأت السياسات التعليمية العالمية التوجّه نحو إعداد المناهج وبنائها وفق مقارنة تسمى "المقاربة بالكفايات" والتي جاءت مكّملة لمسار الأهداف، ولكن باستراتيجيات يبدو أنها فعالة. أحدثت ثورة في المجال التربوي والتعليمي.

### 3/3 بيداغوجيا المقاربة بالكفايات أمل إصلاح الإصلاح :

عرف المجتمع الجزائري تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية عميقة غيرت من فلسفة المجتمع في شتى ميادين الحياة وفتحت أمامه طموحات للتقدم والرقى، فهو اليوم يواجه عدة تحديات تتطلب الإعداد الجيد للفرد<sup>1</sup>.

ومن بين التحديات التي عُقد العزم على تطويرها، تحدي التربية وهو الأكثر صعوبة والأشدّ تعقيدا، إذ يرهّن مصير الأجيال الآتية، ويرهن في الوقت نفسه تطور المجتمع وانسجام توازنه، كما أنه يرهّن التنمية الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية للبلاد، ولكنه في الوقت نفسه الأكثر بحثا عن الأمل والحماس و الأكثر إشعاعا لشخصيتها، وثقافتها في العالم<sup>2</sup>. إذ الاهتمام بالعملية التعليمية التعليمية والعمل على تحسينها من الأمور المهمة التي تهتم بها كافة المجتمعات نظرا لدور التعليم في تقدم المجتمعات ورفقها.

و لقد تميزت الآونة الأخيرة بمحاولات جادة لتحديث التعليم وعصرنته في كثير من الدول المتقدمة والنامية، وذلك سعيا للخروج بالتعلم من النمط الأكاديمي المألوف والتغلب على نمطية الأساليب التقليدية في التعلم<sup>3</sup>. كون هذه الأخيرة أنتجت منظومات تربوية تعاني أعطابا أجلت عجلة التطور وبخاصة في دول العالم الثالث بما فيها وطننا العربي .

إذ يعتبر الغياب شبه التام للمؤسسة السبب الرئيس في أعطاب النظام التربوي عربيا وثالثيا، ونقص ذلك فراغ الحقل التربوي، مما يمكن وسمه بـ "منظمة متكاملة" من المعارف والقيم والقواعد والتقاليد والأعراف المهنية والثقافية - بالمفهوم السوسيولوجي للثقافة - مما ينتظر منه أن يساهم في تنظيم التفكير و توجيهه وتأطير الممارسة العملية.

<sup>1</sup> ينظر: صليحة لالوشن: "تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات" مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، ع4، 2011، ص39.

<sup>2</sup> ينظر: أبو بكر بن بوزيد: مقتطف "من خطاب رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية"، المجلة الجزائرية للتربية، عدد خاص، مارس 2001، ص10.

<sup>3</sup> ينظر: سامية إبراهيمي، " أثر استراتيجية التعلم التعاوني"، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، ع6 جانفي/ جوان، 2012، ص8.

ومعلوم أن غياب هذه المؤسسة أو هشاشة حضورها في أحسن الأحوال، هو في التحليل السوسيولوجي لآليات اشتغال بنيات وهياكل ومؤسسات مجتمعاتنا ، جزء لا يتجزأ من واقع أعم وأشمل ما يزال يعاني - في زمن ما بعد الحداثة والعولمة - العديد من مظاهر وظواهر غياب المؤسسة العقلانية والتنظيم... وغيرها، ما ينم عن أزمة غياب أو ضبابية مشروع اجتماعي سياسي وتربوي واقتصادي وثقافي وحضاري... متكامل المكونات واضح التوجهات والمعاليم والرهانات وتلك إشكالية معقدة<sup>1</sup>.

إشكالية تحاول المنظومة الجزائرية تجاوزها وتجاوز اخفاقات بيداغوجياتها المعتمدة ، من خلال انتهاج بيداغوجيات أكثر أملا في إصلاح هذه المنظومة ، إذ رأت حالها حال العديد من الدول أن تعتمد المقاربة بالكفايات نظرا لما تنادي به هذه المقاربة من محسنات تربوية وتعليمية كافية لتجويد التعليم والتعلم ، واختيار هذه المقاربة أمل عقدت عليه منظومتنا طموحات عدة علّما تُؤتي أكلها، كون التدريس بالمضامين وبعده التدريس بالأهداف لم يُجد نفعا ولم يحقق المرجو والمطلوب. لينطلق الإصلاح التربوي الشامل مع بداية الموسم الدراسي 2003/2004.

### 1/3/3 قراءة ابستمولوجية في مصطلح المقاربة والكفاية:

تقتضي القراءة الابستمولوجية للمصطلحات تفكيكها والبحث في اختياراتها اللغوية كون هذه الأخيرة واجبة التدليل بالكامل على مفاهيم تلك المصطلحات واحتوائها احتواء ينفي عنها الضبابية والغموض وبخاصة إذا كان المصطلح مترجما. والاشكال الحاصل في مصطلح بحثنا **Approche des competences** غير وارد في شقه الأول كما هو حاصل في شقه الثاني.

فالأول المتمثل في المقاربة Approche واضح لغويا أنه من: « قَرُب، قَرَباً، وقرباناً: دنا، فهو قريب»<sup>2</sup>،

«ومقاربة مصدر قارب / قارب في / قارب من يقارب ، مُقَارِبَةً ، فهو مُقَارِب ،

والمفعول مُقَارِب... قارب الشيء داناه ، اقترب منه ...كيفية معالجة موضوع»<sup>3</sup> أي الدنو والاقتراب وكيفية معالجة.

ومفهوميا غير مختلف فيه، إذ لا تخرج التحديدات عن: أنه تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة، أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود

<sup>1</sup> مصطفى محسن: "الكتاب المدرسي وتوجهات المنهاج الدراسي"، عالم التربية، ع19، 2010، ص395-396.

<sup>2</sup> الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، دط، مج3، 1979، ص، 579.

<sup>3</sup> عمر أحمد مختار وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص:1793.

المناسب من طريقة ووسائل. ومكان وزمان. وخصائص متعلم ووسط ونظريات بيداغوجية فعالة<sup>1</sup>. أو أنه الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة في التعليم تستند على القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم<sup>2</sup>. فالمقاربة سبيل نستطيع من خلاله الوصول إلى الهدف المنشود وفق استراتيجية مدروسة متضمنة جميع العوامل الفاعلة للوصول إلى ذلك الهدف.

وأما الثاني المتمثل في مصطلح **Les competences** فقد ترجم إلى كفاءات وكفايات اللذين استعملوا وشاعا للتدليل على نفس المقاربة البيداغوجية ، وقد خلق هذا التداول عدم رضا في أوساط التربويين العرب ، وأثار إشكالا حول أيهما أصح مصطلحا للتدليل على المفهوم المقصود. ومن أسباب عدم الفصل في اختيار الأنسب والتي تنضاف إلى تبعات الترجمة الحرفية عند بعضهم أن هذا المصطلح حديث الولوج لعالم البيداغوجيا والتعليمية هذا من جهة ، ومن جهة ثانية تشعبه وكثرة علاقاته مع كثرة المجالات التي استعمل فيها.

فعند البحث في الدلالة اللغوية نجد أن الكفاءات من كفاء، الكُفْيُ : النَّظِيرُ ، وَكَذَلِكَ الْكُفَاءُ ، وَالْكُفُوُ ، عَلَى فُعْلٍ وَفُعُولٍ . وَالْمَصْدَرُ الْكِفَاءَةُ ، بِالْفَتْحِ وَالْمَدِّ . وَتَقُولُ : لَا كِفَاءَ لَهُ ، بِالْكَسْرِ ، وَهُوَ فِي الْأَصْلِ مَصْدَرٌ ، أَي لَا نَظِيرَ لَهُ ، وَالْكُفَاءُ : النَّظِيرُ وَالْمَسَاوِي ... وَتَكَافَأَ الشَّيْئَانِ : تَمَآثَلَا . وَكَافَأَهُ مُكَافَأَةً وَكِفَاءً : مَآثَلَهُ . وَمِنْ كَلَامِهِمْ : الْحَمْدُ لِلَّهِ كِفَاءُ الْوَاجِبِ أَي قَدَرٌ مَا يَكُونُ مُكَافِئًا لَهُ . وَالْإِسْمُ : الْكِفَاءَةُ وَالْكِفَاءُ<sup>3</sup>.

أما الكفايات من كفي كَفَى يَكْفِي كِفَايَةً إِذَا قَامَ بِالْأَمْرِ ... وَيَجُوزُ أَنْ يَكُونَ مِنْ قَوْلِهِمْ رَجُلٌ كَفِيٌّ أَي كَافٍ ... وَالْجَمْعُ الْأَكْفَاءُ . ابْنُ سِيدَه : الْكُفُو النَّظِيرُ لُغَةً فِي الْكُفَاءِ ، وَقَدْ يَجُوزُ أَنْ يُرِيدُوا بِهِ الْكُفُوَ فَيُخَفَّفُوا ثُمَّ يُسَكَّنُوا<sup>4</sup>. فالكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

فهاتين الكلمتين المتحدتين في الفاء والعين المختلفتين في اللام فهما نظر، فالأولى الكفاءة من كفا تدل على التماثل والنظير والتساوي ، أما الثانية الكفاية من كفى تدل على كفاية الشيء : سد الحاجة والمقدرة .

<sup>1</sup> حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 11.

<sup>2</sup> عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية، ص 147.

<sup>3</sup> ابن منظور : لسان العرب ، مج 5، ج 42 ، ص 3892.

<sup>4</sup> المرجع نفسه ، ص 3907.

و يرى محمد الدريج أن أحسن تعريف لغوي للكفاية هو ما جاء به ابن منظور في معجمه حيث حدد الفصل بين مصطلح كفاءة ، وكفاية<sup>1</sup>.

غير أن الذين ألفوا في المجال التربوي العربي استعملوا لفظ "كفاءة" لنفس المعنى ، وفضلوه عوضاً عن "الكفاية" وظنوا أن هذا المصطلح هو الصحيح من الناحية اللغوية ، لكن التحقيق اللغوي يكشف بأن الصواب "الكفاية" وليس "الكفاءة"<sup>2</sup>.

وحين ولوج معالم هذه المقاربة نجد أن مصطلح "كفاية" الأصلح تعبيراً لهذا التوجه المشروط أو التصور الجديد في مجال الشغل والتعليم .

فلفظ كفاية حديث التداول داخل الحقل التربوي و البيداغوجي فهو يرتبط بتصوير تربوي يسعى إلى التحسين من جودة فاعلية المتعلمين<sup>3</sup>. ولم يكن الحقل التربوي والبيداغوجي الأسبق احتضاناً لهذا المفهوم.

بل أن أول وأهم مجال ظهر فيه مفهوم الكفاية واشتهر هو مجال المقاولات ، حيث وجد توظيفه العلمي في مجال الشغل داخل المصانع والشركات ، وهذا ما جعل الكتابات الأولى حول الكفايات يطغى عليها الخطاب المقاولاتي ، لينتشر بعد ذلك في علوم كثيرة أهمها : علم النفس وعلوم التربية ، ليتخذ كل علم مفهوماً للكفاية وفقاً لاعتبارات وأسس ومرجعيات وأهداف تلك العلوم<sup>4</sup>.

والجدير بالذكر أن مفهوم الكفاية لا يأخذ مفهوماً واحداً بل إنه كما وصف LEBOTER مفهوم حربيائي مما يدل على تنوع وتعدد دلالاته ، إذ الكفاية عنده بالعموم هي معرفة حسن التصرف ، أو كما يعرفها "برينود" أنها قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة ، لمواجهة نوع محدد من الوضعيات<sup>5</sup>.

وتعدد الدلالات نابع من تعدد المجالات المتنوعة التي تجعل من الكفاية ركيزة أساسية في تحديد مشاريعها سواء كانت سياسية اقتصادية ، اجتماعية وما إلى ذلك من المجالات ، والتي تتفق في كون

<sup>1</sup> ينظر: محمد الدريج : التدريس الهادف . ص.285 .

<sup>2</sup> ينظر : بو داود حسين و محمد داودي : النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات ، ص102 نقلاً عن فاطمة زايدي : [ تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ] ، ص.48 .

<sup>3</sup> عبد الكريم غريب : إستراتيجيات الكفايات و أساليب تقويم جودة تكوينها ، منشورات عالم التربية ، ط3 . 2003، ص.85.

<sup>4</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

<sup>5</sup> كايه محمد رضا : "مقاربة نسقية في مفهوم الكفايات"، مجلة الباحث، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة ، الجزائر ، ع7 ، جوان ، ديسمبر 2012 ، ص.107.

الكفاية قدرة واستعداد على استثمار موارد معينة في سبيل تكيفها وتطويرها لإنجاز الأفعال وفق  
الوضعيات المختلفة .

### 2/3/3 مفهوم الكفاية تعليمية

نظراً لشساعة وكثرة مفاهيم الكفاية جراء تشعبها في مختلف المجالات سنكتفي بتحديد مفهوم  
"الكفاية" عند بعضهم ، مركزين البحث عن مفهومها في مجال التربية والتعليم وما اختص بالجانب  
اللغوي والتواصلي وهو غايتنا.

يعرف معجم المصطلحات التربوية المعرفة الكفاية من خلال تمييزها عن الكفاءة إذ يقول: " حد  
الكفاءة أنه الحد الأقصى الذي يجب أن يصل إليه الطالب ، فيما كلف به من أعمال ويحدد بدرجة  
معينة ، أما حد الكفاية فهو الحد الأدنى الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كلف به من أعمال ،  
ويحدد بدرجة معينة ، ويختلف باختلاف الموضوع ، فقد يصل إلى 60% في بعض الأعمال ، وفي بعض  
الأعمال الأخرى 50% . وحين يصل الفرد إلى هذا الحد ، فإن هذا يعني أن الفرد وصل إلى حد يساعده على  
أداء هذه الكفاية.<sup>1</sup> إذا تتمايز الكفاءة عن الكفاية بافتكاك الأولى مراقي الانجاز واكتفاء الثانية بالحد  
الأدنى من ذلك المنجز . وهو تعريف إجرائي يتميز بالتدقيق إذ ما قورن بالتحديدات الآتية المتسمة  
بعمومية التشخيص.

وقد حاول كل من العربي اسليماني وحاجي فريد ومحمد الطاهر واعلي رصد مجموعة مهمة من  
التعاريف، اخترنا بعضها لتفي بالغرض وهو الوصول إلى ماهية الكفاية ،ومن بين التعاريف المختارة  
نذكر<sup>2</sup>:

- تعريف فليب بيرنو: الكفاية هي القدرة على تفعيل مختلف الموارد المعرفية لمواجهة نوع معين من  
الوضعيات.

- تعريف فليب كاري: الكفاية هي كل ما يسمح بحل المشكلات المهنية داخل سياق معين من خلال  
تعبئة وتجنيد قدرات متنوعة بكيفية مندمجة.

<sup>1</sup> أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعرفة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 3 ، 2003 ، ص 230,163

<sup>2</sup> ينظر : العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط 1 ، 2006 ، ص 29 ، 30 وينظر : حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،  
الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية ، الجزائر ، ص 16-18 ، ومحمد الطاهر واعلي : بيداغوجيا الكفاءات ، مطبعة الديوان الوطني لمحو الأمية ، الجزائر ، 2006 ، ص 20 وما  
بعدها.

- تعريف لحسن مادي : الكفاية مفهوم مجرد ، وهو عبارة عن فرضية حول شيء يمكن أن يوجد، إنها لا تظهر إلا في الأنشطة التي يقوم بها الفرد ، والمرتبطة بسياق معين ، فالكفاية إذن تظهر في مجال الفعل ، أي في مجال الممارسة والعمل.

- تعريف محمد أمزيان : الكفاية هي القدرة الشخصية على التكيف بطريقة متجددة وغير نمطية مع وضعيات جديدة ، فالمهم ليس هو التحكم في الإجراءات فقط ، ولكنه كذلك القدرة على حشد هذه الإجراءات.

أما مفهوم الكفاية في مجال التعليم فيمكن استخلاصها من التعارف التالية:<sup>1</sup>

- تعريف روجيرس : الكفاية هي إمكانية الفرد وقدرته على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف ، مهارات ومواقف) بكيفية مستبطنة بهدف حل عشيرة من الوضعيات والمسائل ، ويحلل الدكتور الفارابي عبد اللطيف تعريف روجيرس للكفاية إلى العناصر التالية :

\*إمكانية التعبئة : وتعني امتلاك الفرد للكفاية بشكل دائم وليس عند ممارستها في وضعية معينة ، مما يجعل الكفاية في خدمة الفرد .

\*الكفاية المستبطنة : وتعني طابع الاستقرار الذي يميز الكفاية مع قابليتها للتطوير والدعم من خلال ممارستها بشكل متكرر.

\*حل فئة أو عشيرة من الوضعيات- المسائل: ويتعلق الأمر بوضعيات متكافئة تتميز بنفس الخصائص (المعطيات ، صعوبة المهام ، دقة المعلومات المقدمة) كما يستنتج الباحث من تعريف روجيرس مايلي :

\* امتلاك التلميذ لمعرفة علمية ومنهجية وثقافية ومهارات مرتبطة بالمادة.

\* تبنيه لمواقف واتجاهات تمكنه من إتباع سلوكات صحيحة اتجاه ذاته واتجاه الآخرين والمحيط .

\* استعداد المتعلم لممارسة الكفاية وتطوير عمليات اكتساب تعلمات جديدة.

- تعريف واعلي : أنها نتاج عمليات تعلم تتشكل من نظام من المعارف والمهارات والاتجاهات والمواقف ، فيمتلكها الفرد وتوجه نحو صنف من الفرضيات المهنية أو المدرسية<sup>1</sup> . فهي عنده ملكة معرفية متنوعة يقدر الفرد على تحويلها وتوجيهها عمليا نحو المقامات والوضعيات المناسبة واستثمارها فيها.

<sup>1</sup> المرجع السابق ، الصفحات نفسها.

وهناك من يعرفها على أنها تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية. كما تعرف على أنها معرفة المتعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية<sup>2</sup>.

ونختتم تعريف الكفاية التعليمية بما صاغته الفتلاوي إجرائيا على أنها قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مهام (معرفية ، مهارة ، وجدانية) تكوّن الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى معين من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة<sup>3</sup>.

وفي ضوء التعريفات السابقة للكفاية في مجال العملية التعليمية والتربوية نجد أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من (جهد ، مال ، وقت) كما تعني النسبة بين المدخلات والمخرجات ، وبذلك فهي قياس الكم والكيف في مجال التعليم<sup>4</sup>. مما يجعل للكفاية خصائص تنفرد وتتميز بها .

### 3/3/3 خصائص الكفايات التعليمية :

يتضمن حديث الباحثين في علوم التربية عن الكفايات إبراز العديد من خصائصها ، نكتفي بذكر الخصائص الأساسية للكفاية في مجال التربية والتعليم<sup>5</sup>:

1- الكفاية إجرائية ومغياة : تستمد الكفاية معناها من العمل والفعل معاً ، فهي دائماً من أجل الفعل ، ومن أجل غاية وهدف ما ، إذا لا يمكن أن نتصور عملاً أو نشاطاً بدون هدف وبالتالي فإن الكفاية غير قابلة للفصل عن النشاط الذي تتجلى من خلاله أننا أكفاء من أجل مهمة أو مجموعة من المهام ، ومادامت الكفاية فعل له غاية ومقصدية ، فإن من واجب المعلم أن يحفز التلاميذ للقيام بأنشطة صالحة للاستعمال ، أي أنشطة يدركون فائدتها بأنفسهم ، إذ أن التعلم الحقيقي ليس هو التخزين ولكنه قدرة المتعلم على إعطاء معنى للمعرفة وقدرته على استعمالها .

<sup>1</sup> محمد الطاهر واعلي : الأهداف البيداغوجية ، مطبعة الديوان الوطني لمحو الأمية ، الجزائر 1999، ص 125.

<sup>2</sup> سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ط 1، 2003، ص 28.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> المرجع نفسه ، ص 29.

<sup>5</sup> ينظر : العربي اسليماني : الكفايات في التعليم ، ص 33- 35 وينظر: صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، ص 44 ، وحاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، ص 21 ، 22، ومحمد الدريج : التدريس الهادف ، ص 289 ، ومحمد الطاهر واعلي : بيداغوجيا الكفاءات ، ص 25 - 27 ، وينظر : دليل المعلم سنة أولى من التعليم الإبتدائي ، منشورات الشهاب ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط 2، 2004، ص 7 ، 8.



و ترى فيفيان دولاندشير : أن الكفاية ذات صلة بالممارسة والفعل وذلك لأنها تتمظهر في الأنشطة التي يؤديها الفرد ، لكن هذه الخاصية لا تعني بالضرورة أن النشاط هو تطبيق الكفاية أو معادل لها ، وإنما تعني فقط أنه مؤشر عليها . وقد نظر ادغارموران إلى العلاقة بين الكفاية والممارسة من خلال ثلاثة أبعاد :

أ- البعد الوظيفي للكفاية : بمعنى الوظيفة التي تؤديها الكفاية في البحث عن حلول للمشكلات التي سنواجهها أثناء أداء مهامنا التربوية وأنشطتنا المختلفة .

ب- البعد الإستراتيجي للكفاية : يقصد به أن الكفاية ترمي إلى بلوغ أهداف عن طريق التنسيق بين مجموعة من القرارات والإجراءات .

ج- البعد التجسدي للكفاية : ويقصد به قدرة الكفاية على إبداع تنسيقات وتوليفات جديدة عندما نؤدي مهامنا المهنية .

2 الكفاية متعلمة ومكتسبة : إننا لسنا أكفاء بطريقة طبيعية وتلقائية ، فحتى تشومسكي لا يقول بأن الكفاية مجرد فطرة غير قابلة للصقل بواسطة محك التجربة والخبرة المكتسبة ، إننا نصير أكفاء من خلال بناء شخصي واجتماعي يدمج ويؤلف بين التعلّمات النظرية و التعلّمات التجريبية ، إننا نتعلم الشيء الكثير من الطبيعة ، وأيضاً من طبيعة الكفايات عن طريق دراسة السيرورة التي بواسطتها تكتسب هذه الكفايات نفسها من طرف الفرد .

3 الكفاية مبنية : تتكون الكفاية من مجموعة عناصر (معارف مهارات ، ممارسات ، استدلال...) ولكنها تتحقق بالقدرة على توليف وإعادة بناء مختلف هذه العناصر بطريقة دينامية ، من أجل الاستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف ما ، فالتعلم ليس تخزيناً للمعرفة من طرف شخص يتلقى بطريقة سلبية ، ولكن التعلم نشاط ذهني وبنائي للشخص الذي ينبغي أن يصدر ردود فعل إيجابية ، وبالتالي فإن الكفاية بإعتبارها قدرات و معارف تبني ، تجد أحد مرتكزاتها في النظرية البنائية لجان بياجي ، وفي هذا السياق يقول بيرنو بأن الكفايات تبني على أسس خطاطات ذهنية قياسية استكشافية تساعد على كشف المشكلة وتحديد طبيعتها ثم حلها . وتتكون هذه الخطاطات بفضل التدريب على تجارب عدة ومبنية ، إن الكفاية تمنح المتعلم والشخص بصفة عامة مفاتيح لأفعال غير معروفة و تحد من ظاهرة الفشل الدراسي .

4 الكفاية افتراضية ومجردة :إن الكفاية غير قابلة للملاحظة فما نلاحظه هو مجرد تمظهرات وتجليات الكفاية ، فخاصية البنائية للكفاية تعني خاصية التجريد ، ذلك أن الكفاية معطى ذهني مجرد لا نلمسه إلا من خلال الممارسة والفعل .

5 الكفاية هي معرفة ، تجنيد أو تعبئة : يقول لوبطرف بأنه لا يكفي امتلاك المعارف والقدرات والمهارات لكي نكون أكفاء ، ولكن يجب أن نعرف كيف نستعملها عندما يجب استعمالها ، وفي ظروف محددة ، فالكفاية إذن مؤطرة ضمن سياق وداخل وضعية محددة ومستقلة ، ويرهن فليب بيرنو الكفاية بالتعبئة ، مما دفع لندا علال إلى القول بأن هذا التعريف الذي أخذه بيرنو من لوبطرف ، والذي يحدد الكفاية بأنها لا تكمن في الموارد والمعارف والقدرات التي تجب تعبئتها ، بل في تعبئة هذه الموارد ذاتها ، (وهو تعريف يستتبع عدم الفصل بين الكفاية والإنجاز).

6 الكفاية هي معرفة التوليف : إن الإنسان الكفاء أو الكفي هو الذي يتمكن من انتقاء العناصر الضرورية من فهرس موارده المعرفية ، و بالتالي يقوم بتنظيم هذه العناصر وتوليفها وتحليلها بهدف تحقيق نشاط ما ، وهذا يعني أن الكفاية تتكون من موارد لا تكتسي قيمتها إلا من خلال التوليف ، وذلك لأن الكفاية غير متجانسة من حيث العناصر المكونة لها ، بل هي متجانسة من حيث الغايات التي تحققها .

7 خاصية التحويل : إذ إن كل كفاية هي موارد قابلة للتحويل والملائمة.

8 خاصية الانتقاء : إلى جانب التجنيد والتحويل ، لا بد من انتقاء العناصر التي تكون مناسبة للمقام ، وتعطي مردودية في التعامل مع الوضعية التي يجد الفرد نفسه متورطاً فيها.

9 خاصية المبادرة : يجب على الفرد الكفي أن يكون قادراً على المبادرة ونقد النتائج التي ينتهي إليها وتقويمها من أجل الاستفادة منها .

10 خاصية القبولية : إن نتائج الكفاية قد تكون مبنية بطريقة فردية ، كما قد تبني بطريقة جماعية ، وفي كلتا الحالتين لا بد من تدخل المجتمع ليضفي على الكفاية طابع المشروعية والصلاحية .

11 خاصية التكيف : إن الشخص الكفي في ميدان ما هو شخص قادر على التكيف مع الوضعيات اللامتوقعة .

خصائص كامنة في الكفايات في حد ذاتها أو متواجدة في آليات إنجازها وفي مجموع نواتجها، مما يجعل الكفايات في تداخل وتقاطع مع بعض المفاهيم المكونة و المشخصة و المكملة والمحددة لمفهوم الكفايات.

إذ تقوم الكفاية في مجال التعليم والتدريس على المعرفة تصاحبها المقدرة ويكفلها الأداء بالفاعلية والنجاح ، فالكفاية تلاحم القدرة وما شملته من المعارف والتوجهات التي نستطيع تجنيدها بأداء ناجح للوصول إلى الأهداف المرجوة في مقامات متنوعة تضمن تنوع الكفايات باختلاف آليات استعمالها .

4/3/3 المفاهيم المتعلقة بالكفايات التعليمية: بتبصر تعاريف الكفايات وخصائصها نلاحظ أنها تتقاطع مع مجموعة هامة من المفاهيم ، حيث تكون هذه الأخيرة صورة للكفاية في مواقع أساس بها و مجاورة لها في مواقع أخرى. ومن بين هذه المفاهيم نذكر:

- **القدرة:** إن القدرة هي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية نتيجة التدريب أو بدونه<sup>1</sup>. فهي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي ، وهي هيكل معرفية مثبتة ، قام ببنائها المتعلم سابقاً وهي قائمة في سجله المعرفي ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأن ( يشخص ، يقارن ، يحلل ، يلاحظ ، يخزن ، يستنتج ، يضبط ، مجرد ..... إلخ )<sup>2</sup>.

و بيداغوجياً تعتبر القدرة بمثابة أهداف قريبة أو متوسطة المدى تقترب في مستوى عموميتها من الأهداف الصنافية في المجالات الثلاثة: المجال المعرفي ، المجال الحسحركي ، والمجال الوجداني. فالقدرة هي تنمية نوع معين من السلوك وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة ، إذ هي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة - عند من يدمجون القدرة بالاستعداد - يدل على تنظيم داخلي داخل الفرد (التلميذ) ينمو عبر عملية تكوين ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك الذي تخلقه الأنشطة التكوينية انطلاقاً من توظيف معارف ومضامين معينة.<sup>3</sup>

أما العلاقة بين الكفايات والقدرات فيمكن تلخيصها في<sup>4</sup>:

- إذا كانت الكفايات يمكن اقتراحها كأهداف بعيدة المدى لمخطط تعليمي أو تكويني ، فلا بد أن تنحل إلى قدرات ، وهي أهداف قريبة أو متوسطة المدى ، تقترب في مستوى عموميتها من الأهداف الصنافية .

<sup>1</sup> صالح حثروبي : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، ص 52.

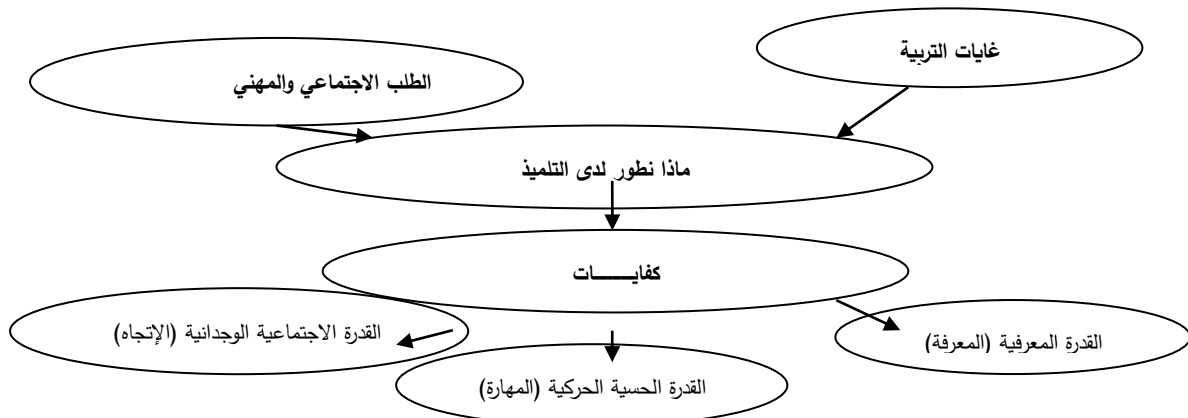
<sup>2</sup> حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، ص 11.

<sup>3</sup> ينظر: ينظر كاية محمد رضا "مقاربة نسقية في مفهوم الكفايات" ، ص 108 ، وينظر محمد الدريج : التدريس الهادف ، ص 284.

<sup>4</sup> محمد الدريج : التدريس الهادف ، ص 314.

- إن الكفايات تعني نتائج التعلم المعقدة والتي تبدو مثل حصيلة المكتسبات السابقة ، والتي تمكن من السيطرة على فئة من الوضعيات ، وتكون للاستعمال التعليمي أو لغيره وتصلح لصياغة المرامي البعيدة التي يمكن من خلالها بناء مخطط تربوي ، في حين أن القدرات وعلى المستوى البيداغوجي ، هي مراقي افتراضية تسمح في البداية بتحديد المحاور التي سيعمل المعلمون والمكونون حولها على تنظيم تدريس وتدريب ممنهج لنفس الأشخاص خلال فترة معينة ، إن القدرات مراقي للتواصل تسهل وضع أنشطة بيداغوجية منسجمة متوافقة وتحديد آثارها في مسار معين ، ويمكن تحديد القدرات بالاعتماد على مجالات التعليم والتكوين الثلاثة ، والتي تمحورت حولها معظم صناعات الأهداف وهي المجال المعرفي ، المجال الوجداني والمجال الحس حركي. (سيأتي التفصيل فيها حين الحديث عن الأهداف والكفايات التعليمية).

ويبقى مفهوم الكفاية في جميع الأحوال أعم وأشمل ، بحيث تتضمن الكفاية الواحدة وبشكل تفاعلي ولولبي عدداً من القدرات المعرفية والوجدانية والحسية الحركية ، والتي تتألف داخلياً لتشكيل وحدة غير مرئية تعمل داخل الإنسان وإرادته وتمكنه من إنجاز مهام وحل إشكالات في وضعيات مختلفة . لكن الكفايات والقدرات معاً تستجيب في نفس الوقت للطلب الاجتماعي المنشود ، على سلم من القيم والأخلاق ، فلا عجب إذن أن يتم استعمالها من طرف بعض الباحثين بمعنى واحد . إن غايات التربية والتي تتبلور في إطارها مواصفات التربية والتكوين هي التي تحدد كذلك واستجابة للطلب الاجتماعي وتحت تأثير أخلاقه الكفايات والقدرات المرغوب في تعليمها<sup>1</sup>. ويمكن تجسيد العلاقة بين الكفايات والقدرات والفرق بينهما في المخطط التالي:



\*مخطط يبين العلاقة بين الكفايات والقدرات\*

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 315.

هذا فيما يخص المفهوم الأول ، أما المفهوم الثاني المجاور للكفاية فهو الاستعداد والمرتبطة أشد الارتباط بالقدرة والمهارة وأسبقهما وجودا .

● **مفهوم الاستعداد :** وهو قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم بسرعة وسهولة على أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين إن توفر التدريب اللازم<sup>1</sup>.

كما يعرف بأنه : مدى ما يستطيع الفرد أن يصل إليه من كفاءة في مجال معين ، أو هو الحالة التنبؤية للقدرة ، ويسمى أحيانا "القدرة الكامنة" أي أنه يمثل إمكانية نمط معين من أنماط السلوك عند الفرد ، أو أنه عبارة عن الموهبة التي يولد بها الفرد سواء استغلت أم لم تستغل ، أو أنه الحالة التي تدل على قدرة الفرد على اكتساب المعلومات والمهارات في ناحية معينة بالتدريب المناسب<sup>2</sup>. ويشمل الاستعداد جميع الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.... إلخ<sup>3</sup>.

ولا بد من أن نعرف أن هذه العوامل لا يمكن دراسة واحدة منها بمعزل عن العامل الآخر ، فهي جميعها عوامل تتداخل مع بعضها البعض وتشكل في مجموعها الأثر الواضح على مدى استعداد الطفل ، وهذه العوامل تبقى ملازمة للطفل في جميع مراحل حياته ، وتختلف من مرحلة إلى أخرى<sup>4</sup>.

أما إذا بحثنا عن مفهوم الاستعداد اللغوي فإنه يعني أن يصل الطفل إلى مرحلة يكون فيها قادراً على التعبير عما يجول في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء<sup>5</sup>.

وهنا تتدخل خبرات الفرد الشخصية إذ تعتبر الوسيلة الأساسية التي يستطيع أن يدرك بواسطتها كل شيء يراه ويسمعه ويحسه ، وخبرة الفرد هي الأساس الذي يسند عليه في بناء مفاهيمه ومعانيه ومعارفه ، واستعداد الفرد للغة مرتبط بما اكتسبه من خبرات وقدرات سابقة<sup>6</sup>.

ومن خلال ما تقدم نستنتج الفرق بين الاستعداد والقدرة ، إذ الاستعداد معناه قابلية الشخص للقيام بنشاط عقلي معين بناء على تكوينه الطبيعي ، ومن ثم فهو قضية فطرية ، وقد يبقى كامناً إذا لم تتهيأ الظروف المناسبة لظهوره ، أما القدرة فهي مكتسبة مبنية على الاستعداد ، أي أن هذا الأخير سابق

<sup>1</sup> صالح حثروبي : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، ص 52.

<sup>2</sup> جمال محمد أبو شنب : بناء الشخصية والتفاعل في الجماعة التعليمية ، دار المعرفة الجامعية ، مصر 1996 ، ص 137.

<sup>3</sup> عبد الحافظ محمد سلامة : تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل ، دار الفكر ، القاهرة ، ط 1 ، 2001 ، ص 99، وينظر أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط 10 ، 1974 ، ص 320.

<sup>4</sup> عبد الفتاح أبو معال ، تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2006 ، ص 18.

<sup>5</sup> ينظر : المرجع نفسه ، ص 17 .

<sup>6</sup> محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري ، تنمية مهارات اللغة و الاستعداد القرائي عند طفل الروضة ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2006 ص 122.

في وجوده على وجود القدرة ، ولكن قد يوجد الاستعداد ولا توجد القدرة <sup>1</sup>. فالقدرة مكتسبة من المحيط الخارجي ، ومرتبطة بإمكانيات النجاح في عمل أو مهارة أي قابلة للملاحظة ، في الوقت الذي يكون فيه الاستعداد داخلياً أي فطرياً ، كما يكون مرتبطاً بالظروف التي يخضع لها الفرد <sup>2</sup>. ولا قيمة للاستعداد والقدرة ما لم تتجسد في أداء أو إنجاز أو ممارسة.

• **الأداء أو الإنجاز:** ينظر البعض للأداء على أنه مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد مباشرة في موقف معين ، وهذا الأداء هو ما تلاحظه ملاحظة مباشرة. ويشير GOOD للأداء على أنه الإنجاز الفعلي للطاقة أو القدرة الكامنة ، وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات. أي أنه المقدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفعالية ومستوى معين ، فهو الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو المعلومة أو القدرة ، والتمكن الجيد من أدائها تبعاً للمعايير الموضوعية <sup>3</sup>.

و الأداء تعليمي هو ما ينجزه المعلم من مهام ومهارات وكفايات بشكل قابل للقياس ، فمن الممكن قياس أداء المعلم وفق استمارة الملاحظة الموضوعية التي تعد لهذا الغرض ، كما من الممكن قياس أداء أو سلوك المتعلم الذي يعد حصيلة التدريس الفعال ، ولكي يكون الأداء فعالاً يجب أن يكون ذا كفاءة عالية <sup>4</sup>.

ولطالما ارتبطت الكفاية بالأداء عند تشومسكي ، هذا الأخير يعرف الأداء اللغوي أنه : استعمال اللغة في مواقف حقيقية ، أي أن الأداء هو الوجه المنطوق للمعرفة الضمنية الكامنة باللغة ، وقد لا يحصل بين هذا الوجه والكفاية تطابق تام وحينها يكون هناك انحراف أو (خطأ) ناتج عن عوامل مقامية سياقية أو ذهنية نفسية ، اجتماعية ... ويرى تشومسكي أنه يمكن أن يكون لدراسة (الأداء) فائدة ، إذا بدأنا بدراسة مدى قبول أبسط البنى الصوغية في الجمل الصحيحة قواعديا ، إذ أن أوضح خاصية للكلام هو تصنيفه أو إمكان حصره ضمن أقواس أو أجزاء من أنواع متعددة أو ما يسمى (البنى الشجرية) التي ترافقه <sup>5</sup>.

أما فيما يخص العلاقة بين الكفاية والأداء فإننا نتوصل مما سبق ذكره أن الكفاية ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين في الأداء <sup>6</sup>.

<sup>1</sup> ينظر : صالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، ص 72.

<sup>2</sup> ينظر كاية محمد رضا : "مقاربة نسقية في مفهوم الكفايات" ، ص 108 ، وينظر محمد الدريج : التدريس الهادف ، ص 284

<sup>3</sup> سهيلة الفتلاوي : كفايات التدريس ، ص 24.

<sup>4</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 25 ، وينظر العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم ، ص 54.

<sup>5</sup> هادي نهر : الكفايات التواصلية والإتصالية ، ص 102.

<sup>6</sup> ينظر : سهيلة الفتلاوي ، كفايات التدريس ، ص 30.

والتمييز بين الكفاية والإنجاز (الأداء) ضروري سواء في مجال التربية والتكوين أو غيرهما من المجالات مثل المجال اللغوي ، إذ الكفاية هي البطانة الداخلية للإنجاز والتي تلعب دور المحرك ، إنها نموذج مستدخل (مستبطن) ومكتسب غير مرئي ولا يلاحظ إلا من خلال إنجازات وسلوكات مؤشرة ، فالكفاية تحدد في إطار فئة من الوضعيات (أي مجموعات متجانسة من الوضعيات) في حين يعبر الإنجاز عن الكفاية في وضعية خاصة تنتهي إلى هذه الفئة ، ويمكن استعمال مصطلح "المهمة أو النتيجة" للدلالة على الإنجاز أو الأداء وعادة ما تُقَوِّم الكفاية في وضعية ما ، حيث ينجز الفرد مهمة ، مظهراً في نشاطه سلوكات مؤثرة وملائمة ، هذا هو الإنجاز الذي يتضمن (يقتضي) التقويم ، وكلما تدرجت الإنجازات من حيث الصعوبة كلما ضَمِنَا نمو أو تصوراً للكفاية ، كما أن الإنجاز يسهل أجراً الكفاية<sup>1</sup>.

● **المهارة:** تعرف المهارة على أنها القدرة على استخدام المعلومات بفاعلية والتنفيذ بيسر وسهولة<sup>2</sup>. كما تعرف في ميدان التعليم على أنها أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة .. ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف مهارية ، مثل مهارة القراءة ومهاراتها... إلخ<sup>3</sup>.

فهي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية ، الحسية ، الأخلاقية ، الحركية ، والمهارة ثابتة نسبياً لانجاز فعال لمهمة أو تصرف ، وهي أكثر خصوصية من القدرة ، لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة<sup>4</sup>

و نعني بالمهارة اللغوية براعة المتعلم وتمكنه من أداء التحصيل اللغوي المتنوع الذي تحصل عليه جراء التعليم والتعلم<sup>5</sup>.

كما تعرف المهارة اللغوية على أنها معرفة المستقبل اللغة التي يستعملها المرسل ويبث بواسطتها رسالته ، وهذه المعرفة ضرورية ، لأن جهل أحد ركني الاتصال باللغة التي يستعملها الركن الآخر يعطل الاتصال بين هذين الركنين ، أو يجعله اتصالاً غير مباشر يحتاج إلى وسيط سواء أكان الوسيط مترجماً

<sup>1</sup> محمد الدريج : التدريس الهادف : ص 318 .

<sup>2</sup> منال طلعت محمود ، مدخل إلى علم الاتصال ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية 2002 ، ص 43.

<sup>3</sup> كاية محمد رضا : "مقاربة نسقية في مفهوم الكفايات" ، ص 108.

<sup>4</sup> حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، ص 11.

<sup>5</sup> حسن حسين زيتون : مهارات التدريس ، رؤية في تنفيذ التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 1 ، 2004 ، ص 14.

أو لغة إشارية<sup>1</sup>. ومهارات اللغة العربية أربع : مهارة الاستماع ، مهارة الحديث ، مهارة القراءة ، مهارة الكتابة ، كل مهارة تتفرع عنها مهارات جزئية<sup>2</sup>.

وترتبط المهارة بمفهوم الاستعداد والقدرة بشكل كبير ، حيث أن الاستعداد هو بمثابة قدرة في حالة كمون ، وعند انتقال القدرة من حالة الكمون إلى حالة الظهور تسمى مهارة<sup>3</sup>.

أما حين تمييز مفهوم المهارة عن مفهوم الكفاية فإننا نخلص إلى النقاط التالية<sup>4</sup> :

1- نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة ، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية .

2- تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن ، وفق معايير للوصول إلى الهدف في حين تتطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات ، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

3- إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما ، فهي تعني تحقق الكفاية له .

4- إذا تحققت الكفاية لشيء ما ، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة له.

5- ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية في حين تركز المهارة في أداء عمليات حركية حسية .

6- إن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز.

✓ الفاعلية : ومعناه العمل بأقصى الجهود للوصول إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ . ويذهب آخرون إلى تعريف شيء ما بأنه فعال أي قادر على تحقيق الأهداف الأصلية ، ويعد غير فعال في حالة تحقيق أهداف أخرى بعيدة عن الهدف الأصلي . والتدريس الفعال هو مجموعة المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة التعليمية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس ، دون إهدار للوقت أو الطاقة<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> سمير روجي الفصيل : مهارات الإتصال في اللغة العربية ، دار الكتاب الجامعي ، العين 2004 ، ص 22.

<sup>2</sup> ينظر : دليلة مصمودي [دور الفضائيات العربية في تنمية المهارات اللغوية للطفل الجزائري] ، رسالة ماجستير في اللسانيات واللغة العربية ، اشراف : عز الدين صحراوي ، مخطوط ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، 2006/2007 ص 65 وما بعدها.

<sup>3</sup> ينظر : كاية محمد رضا : "مقاربة نسقية الكفايات" ، ص 108 ، وينظر محمد الدريج التدريس الهادف ، ص 284.

<sup>4</sup> سهيلة الفتلاوي : كفايات التدريس ، ص 29.

<sup>5</sup> المرجع نفسه ، ص 19.



أما العلاقة بين الفاعلية والكفاية فتتلخص في النقاط التالية<sup>1</sup> :

• إذا تحققت الفاعلية لشيء ما فهي تعني تحقيق الكفاية له.

• الكفاية مطلب ضروري للفاعلية .

• إذا تحققت الكفاية لشيء ما فهذا لا يعني بالضرورة تحقق الفاعلية به .

• أن الكفاية أحد عناصر الفاعلية .

• إن نطاق الفاعلية يتضمن الكفاية ولكن نطاق الكفاية قد لا يتضمن الفاعلية.

• **الجودة**: يستعمل مصطلح الجودة للدلالة على قيمة الشيء من حيث إفادة الآخر و استفادة

المنتج سواء أكان تعليمياً أو مادياً ، إذ تعد قيمة مضافة إلى المعلم والمتعلم و المؤسسة التربوية كافة<sup>2</sup> .

ففي الناحية البيداغوجية هي فلسفة شاملة للحياة هدفها تحسين مستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير المدخلات والمخرجات والسيرورات معاً ، وهي كذلك مجموعة من البنود من المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام التعليم والتي تلي التطلعات الإستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي ، وللجودة دالتان : واقعية وحسية وتمثل الدلالة الواقعية في التزام المؤسسة التعليمية بواجباتها وشعور المتعلم بملائمة ما يقدم إليه من خدمات مع ما كان يتوقع منها ، أما الدلالة الحسية ، فتتمثل في نجاح المؤسسة في تقديم هذه الخدمات المتوقعة منها<sup>3</sup> .

أما فيما يخص علاقة الجودة بالكفايات : يتحدث الباحث منير مرسى عن النجاعة والكفاية ويربطها بمفهوم الجودة ، فالنجاعة إذن تحدد الجودة ، لكن الجودة لا تحدد النجاعة ويميز مرسى بين نوعين من النجاعة : نجاعة داخلية ، ويقصد بها مدى قدرة المنظومة التعليمية الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منها كما تشمل العناصر البشرية الداخلية التي تتولى إعداد البرامج أما النجاعة الخارجية فنعني بها مدى قدرة المنظومة التعليمية على تحقيق أهداف المجتمع ، كما يمكن أن نميز بين نجاعة كمية تدل على عدد التلاميذ الذين يشكلون مخرجات المنظومة ونجاعة نوعية تدل على نوعية التلاميذ المتخرجين والناجحين ومدى امتلاكهم لكفايات التكيف وحل الوضعيات غير المرتقبة<sup>4</sup> .

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 30.

<sup>2</sup> العربي اسليماني: الكفايات في التعليم ، ص 117.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص 118 ، 119 .

<sup>4</sup> المرجع نفسه ، ص 119 ، 120 .

إذ تتجلى الجودة التعليمية التعلمية كمردودية أو منتج من خلال انجازات المتعلم ، وفق ما تمكن من أدائه بالفعل مقارنة مع ما ينبغي أدائه بحسب ما تحدده العتبة المنشودة من الكفايات ، بحيث أن الفارق الكمي أو النوعي بين هذين الحدين هو الذي يصف بشكل موضوعي مدى تحقق الجودة التعليمية التعلمية المتوخاة.<sup>1</sup>

إن الجودة في التعليم هي جودة المنتج والموارد البشرية وجودة الخدمة ، وتكمن صعوبة تطبيق الجودة في التعليم في طبيعة المنتج التعليمي الذي هو معرفي أكثر من مادي ، خلافاً لمنتج المقولة الذي هو مادي ، أكثر مما هو معرفي ، والملاحظة أن جودة التعليم هي جودة الموارد المعرفية وغير المعرفية التي يمتلكها المتعلمون والمتخرجون وهي جودة تنبني في شكل كفايات فردية وجماعية دينامية مستمرة ، وبالتالي فهي غير قابلة للتحديد المطلق والنهائي سواء أثناء البناء أو الاكتساب أو الإنجاز أو فيما بعد ، أي على المدى البعيد ، إذ لا يمكن وصف تعليم ما بالجودة إذا لم يوفر للمتعليم الشروط المتوقعة أو الحد الأدنى من الشروط المتوقعة التي من شأنها أن تجعله قادراً على التكيف والتلاؤم والاستفادة والنفع طوال حياته.<sup>2</sup> إذ امتلاك الكفايات مؤشر على النجاعة والجودة. ولن تكون هناك جودة دون تحقيق الكفايات المرجوة ، ولن يكون تحقيق لها مالم تخضع لتدريب يرسخها ويجودها.

✓ **التدريب :** عبارة عن نشاط مُخطَّط له ، يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرجها ، يتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم مما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية .

كما يعرف على أنه عملية تلقي الأفراد للمعلومات والمعرفة العملية والخبرة والممارسة التطبيقية في حقل من حقول الاختصاص وفق برامج وخطط وأساليب مدروسة وبإشراف متخصصين ومدرسين مؤهلين لهذا الغرض ، بهدف إعدادهم وتجهيزهم لأداء الأعمال التي ستوكل إليهم<sup>3</sup> . وتعرفه الفتلاوي إجرائياً على أنه : التمرين الموجه في الممارسة على مهام الكفاية والمهارة لإجادته واعتياده والدراية به ، في ضوء طرائق عديدة تفسح المجال للممارسات العملية أو التطبيقية لتحسين مستوى الأداء والإنجاز الفعلي<sup>4</sup> .

ويجب التمييز هنا بين التدريب والنضج ، فالنضج يتعلق بالنمو ، بينما التدريب يتعلق بالتعلم ، بيد أن الكثير من أساليب النشاط ليس فيها هذا الوضوح الذي يفصل بين النضج والتدريب بل هو نتيجة

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 120 ..

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> سهيلة الفتلاوي : كفايات التدريس ، ص 19.

<sup>4</sup> المرجع نفسه ، ص 21-22.

التفاعل بين النضج والتعلم ، وخير مثال لذلك تطور اللغة عند الطفل ، فالطفل لا يتعلم الكلام حتى وقت متأخر نسبياً ، ولكن اللغة التي يتعلمها هي التي يسمعها ، بمعنى أن قدرة الطفل على التعلم لغة ما مشروطة بنضج جهازه الصوتي ووظائفه العقلية ، لكن اللغة التي يتكلم بها الطفل سواء العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية .... إلخ تتوقف على تدريبه عليها ، فهو يتكلم العربية لأنه شب في بيئة تتكلم بها ، وهكذا يكون النضج غير كاف بنفسه لتحقيق عملية التعلم وإن كان شرطاً ضرورياً لها ، إذ لابد من وجود الفرص اللازمة التي تتيح ممارسة الأعمال التي تساعد على النضج وبعبارة أخرى التعلم لأنه إذا لم تسنح الفرصة اللازمة لعملية التعلم الصحيحة في أحسن وقت مناسب للنضج فقد النضج أثره الكبير في عملية التعلم إما كلياً أو جزئياً<sup>1</sup>.

أما فيما يخص العلاقة بين الكفاية والتدريب : فإن هذا الأخير يتيح الفرصة للكفاية والمهارة بالظهور في مستوى الأداء ، ويتيح الفرصة للأداء ليكون فعالاً عن طريق ما يوفره من جهود تبذل بشكل منظم عن طريق التمرين والممارسة العملية لجوانب التعلم المختلفة (المعرفية ، المهارية ، الوجدانية) اللازمة لأداء عمل ما بشكل فعال وإنتاجية عالية<sup>2</sup>.

✓ **المواصفات :** يقصد بالمواصفات الغايات والمقاصد الكبرى للتربية وهي عبارات (صياغات) تصف نتائج مرغوبة في تربية التلاميذ عند الانتهاء من سلك أو مرحلة تعليمية والتخرج منها ، وعادة ما تستند المواصفات على تنظيم قيمي فلسفي اجتماعي ، وهي عريضة بعيدة المدى على درجة عالية من التجريد ، تتصل بالحياة وبمعطيات الواقع وما يطرحه من إمكانيات للاندماج أكثر من اتصالها بما يجري في المدرسة وفي الفصل ، لذا فإن المواصفات تصير أهدافاً تربوية عامة للنظام التعليمي برمته... وتتسم المواصفات بالعمومية ، يصعب ملاحظتها بشكل مباشر ، كما يصعب تحقيقها بسهولة ، ومن أمثلة المواصفات (غايات التربية) : • ترسيخ القيم الدينية والخلقية في نفوس الأفراد .

• التربية الديمقراطية السليمة للمواطن .

• تنمية الإبداع والابتكار واكتساب مهارات أساسية للتعليم<sup>3</sup>.

وتتميز الكفايات عن المواصفات كونها أقل عمومية وكونها أهدافاً تعليمية مرتبطة بالنظام التعليمي ، في حين ترتبط المواصفات بالحياة وأنشطتها وبالواقع وبمجالاته الواسعة ومتطلباته أكثر من اتصالها

<sup>1</sup> أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي ، ص 329 ، وينظر: حمادة البخاري ، التعلم عند الغزالي ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ط 2 ، 1991 ، ص 55.

<sup>2</sup> سهيلة الفتلاوي : كفايات التدريس ، ص 30.

<sup>3</sup> ينظر محمد الدريج : التدريس الهادف وص 312.

بالنظام التعليمي بشكل مباشر ، إن الكفايات أقل عمومية وأقل تجريداً وأكثر ارتباطاً بالتعليم ، ويمكن أن تكون من نتائج التعليم بسلك دراسي أو سنة دراسية ، أو بمادة دراسة معينة ، أو بأية مرحلة من مراحل التكوين ، وتوجد الكفايات بصفة عامة في قلب الأهداف التعليمية<sup>1</sup> . وهو ما سنتوسع فيه في عنصر الأهداف والكفايات .

هذا ما يمكن ذكره من مفاهيم مجاورة لمفهوم الكفاية نجدها في بعض الأحيان أساساً من أسسها وفي أحيان أخرى قريبة مكافئة لمعناها ومؤداها أو نتيجة لها .

من هذه المنطلقات النظرية والتصورات المفاهيمية للكفاية حاول أهل الاختصاص في التربية والتعليم اعتمادها كبيداغوجيا جديدة نظراً لقصور بيداغوجيا الأهداف ونظراً لما تحويه البيداغوجيا المعتمدة على الكفايات من فاعلية وأجراً وتصورات مغايرة لحقيقة التعلم والتعليم و عناصر العملية التعليمية قاطبة .

### 5/3/3 بيداغوجيا الكفايات مفهوما ومرجعياتها وتصورها الجديد للعملية التعليمية :

نظرا لما تشهده المجتمعات من حركية دائمة بفعل الانفجار المعرفي و معطيات العصر التكنولوجية و تطلعات الأفراد نحو مواكبة المستجدات للاستفادة من كل ما يصنع الرقي والازدهار الحضاري ، معطيات مؤهلة لاكتساب الكفايات الضرورية كتصور حديث داخل الحقل التربوي و البيداغوجي ، ومعتمدا لدى عديد من الأنظمة التربوية ، ذلك أن بيداغوجيا الكفايات أو ما يعرف أيضا ببيداغوجيا الإدماج يعتبر حسب واضعي المناهج خيارا استراتيجيا على قدر كبير من الأهمية والمصداقية على مستوى التعليم والتقويم<sup>2</sup> .

لقد جاءت هذه المقاربة بعد أن اعتُمدت بيداغوجيا المقاربة بالأهداف حيناً من الزمن، ولكون هذه الأخيرة لم تمنح المتعلم الحرية الكافية لتوظيف مهارته وقدراته مع الإبقاء على صلاحية المعلم في تسيطر الأهداف التي يدّعون لها المتعلم دون نقاش ، وأمام التطور التكنولوجي الهائل لم يعد بمقدور هذه المقاربة سد حاجات المجتمع الذي أصبح لزاما عليه تكوين إطارات مؤهلة تملك القدرة والكفاية على توظيف ما اكتسبته ميدانيا.

<sup>1</sup> ينظر : المرجع السابق ، ص 313.

<sup>2</sup> عبد الكريم غريب: التخلف الدراسي دراسة نظرية وميدانية بالمدينة والبادية، مطبعة افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 1999، ص 149.

ومن الخطأ القول أن مقارنة الكفايات قد قامت على شتات مقارنة الأهداف إنما هي جيلها الثاني، حيث حاولت تفادي العثرات التي حالت دون بلوغ هذه الأخيرة غايتها، والدليل على ذلك وجود نقاط اشتراك كثيرة في مصطلحات المقاربتين<sup>1</sup>.

فالمقارنة بالكفايات تمثل جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطور التكنولوجيات ودينامية عالم الإنتاج من ناحية، وحلاً لمعضلة تنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى، ومن ثم فإن التغيير المنشود هو التخلي عن أسلوب تلقين المتعلم معارف جاهزة سرعان ما تسير إلى التقادم، والعمل على اكساب المتعلم سلوكات عرفانية مستديمة، بفضلها يمكنه أن يبحث بنفسه عن مصادر المعرفة وأن يهيكل المعارف وينظمها ويتخير منها ما يستجيب إلى حاجاته، وتوجيه قدرته إلى البحث عن المعلومات المفتوحة والمتجددة، وتلك فضيلة التعلم مدى الحياة، وهذا ما افتقرته بيداغوجيا الأهداف<sup>2</sup>. إذ تشكل مقارنة الكفايات مرجعية ابستمولوجية مخالفة للمرجعية التي تأسست عليها مقارنة الأهداف، حيث إن الثانية تسعى إلى القولية والترويض في حين تسعى المقارنة الأولى لتأهيل المورد البشري من خلال الاستثمار فيه، حتى يكون قادراً على الخلق والإبداع<sup>3</sup>.

### 1/5/3/3 مفهوم بيداغوجيا الكفايات :

من خلال ما مر بنا من حديث عن الانفجار العلمي والمعرفي والتكنولوجي الذي تأثرت به الحياة البشرية قاطبة بما فيها التعليم الذي وجد نفسه مضطراً لمسيرة هذا التحول في نظام الحياة، ووجوب اعتماد استراتيجيات التعليم الناجعة الكفيلة بضمان التواجد الموفق للمتعليم والمعلم والحياة التعليمية قاطبة في ظل هذا المعترك الذي تشهده البشرية. معطيات ألزمت الاستئناس والعمل بالمقارنة بالكفايات كونها أمل المنظومات التربوية.

لقد تم اعتماد المقارنة بالكفايات أول الأمر في مجال التكوين المهني وبالضبط في القطاع المقاوлатي كما ذكرنا سلفاً. ففي هذا القطاع كان مفهوم التأهيل ينحصر بالأساس في فاعلية المهمة العملية التي يقوم بها الشخص داخل المقابلة والتي تقضي منه أن يتسلح ويتحكم بمجموعة من المعارف والكفايات التي تجعله أيضاً قادراً على نسج علاقات جيدة مع زملائه. لتصبح فيما بعد المقارنة بالكفايات حركة تربوية تركز على محصلة التعليم أو المخرجات في المقررات والبرامج الدراسية، إذ تتوجه هذه المقارنة إلى ما يتوقع أن يفعله

<sup>1</sup> ينظر: محمد الراحي: بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، طوب بريس، الرباط، المغرب، ط2، 2013، ص98.

<sup>2</sup> ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص7.

<sup>3</sup> عبد الكريم غريب: "النجاعة والجودة، داخل التعليم العالي"، مجلة التربية، ع19، 2010، ص290.

الطالب بالمعرفة بغض النظر عن طريقة تدريسها. وقد ظهرت هذه المقاربة التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1770. وتتبنى تحديد الأهداف التربوية – من خلال وصف المعرفة- و المهارات والسلوك الذي على المتعلمين امتلاكه بشكل دقيق قابل للقياس<sup>1</sup>.

و ارتباط بيداغوجيا الكفايات بحركة كبرى في مجال التربية سميت بحركة التربية القائمة على الكفايات جاءت كرد فعل على الاتجاهات التقليدية في التربية القائمة على التزويد بالمعارف لذلك توالى ظهور البرامج على أساس الكفايات حتى صارت هذه البرامج من أبرز سمات وملامح التقويم التربوي للأنظمة التعليمية<sup>2</sup>.

لتتبنى بعد ذلك عدة أنظمة تربوية لبلدان شمالية وجنوبية هذه البيداغوجيا، مرتكزة عليها في إعادة بناء وإعداد برامجها ومناهجها وكتبها الدراسية، وفي تطوير ممارستها التدريسية بمختلف الأسلاك التعليمية وتكوين مدرسيها<sup>3</sup>.

ونظرا لحدائث هذه المقاربة وتشعبها في مختلف المجالات المساعدة على تحقيق الكفاية والفاعلية والجودة في الممارسة. تعددت نظرة أهل التربية في إعطاء مفهوم لها. ومن بين ما وقع بين يدينا نسرد المفاهيم التالية:

« هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية تعليمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته<sup>4</sup>».

« هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلم والوسط مع إعمال النظريات البيداغوجيا النشطة<sup>5</sup> ».

<sup>1</sup> Jck c. richrds , theodores. rogers aproch and Methods in Language Teaching . Cambridge university press 2002.p

<sup>2</sup> عبد الرحمان عبد السلام جامل: الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، 1998، ص11.

<sup>3</sup> عبد اللطيف الجابري : من إعداد المناهج بالكفايات إلى ممارسة تعليمية تعليمية مغايرة لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين ، ص433.

<sup>4</sup> صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص12.

<sup>5</sup> ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص11.

«هي الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، باعتماد قاعدة نظرية تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم الفعالة».<sup>1</sup>

«هي إطار منهجي يكشف عن دراسة المناهج الدراسية مثل باقي المناهج الدراسية، فهذه البيداغوجيا تلم بمشاريع وغايات سياسية في دراسة المناهج، وكذلك طرق تنفيذها وتطبيقها، حيث تقترح نموذج لتنظيم التعلم والتقييم ضمن النظام التعليمي أو ضمن النظام التكويني، فهي تعتمد على قيم مدعمة من طرف نظام، من خلال المشروع التعليمي وتشجع الاختيار المنطقي والمتوافق مع الطرق التعليمية، لذا تسمح هذه البيداغوجيا بتوضيح سياسة المناهج الدراسية وممارسات التكوين».<sup>2</sup>

وعرّفها المناهج التربوية الجزائرية أنها : « مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه».<sup>3</sup>

فبيداغوجيا الكفايات تنطلق من نقطة النهاية حيث تعتمد إلى الكفاءات المستهدفة في ختام النشاط أو ختام المرحلة التعليمية لتجعل من تقويمها أساس انطلاق لوضع تخطيط يشمل العملية التعليمية وما تحويه من عناصر فاعلة داخلية كانت أم خارجية.<sup>4</sup>

فالمقاربة بالكفايات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على:<sup>5</sup>

◀ التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكئون، أو التي سوف يتواجدون فيها.

◀ تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها.

◀ ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية .

تحديدات حَمَّالة لنقاط القوة والجودة والفاعلية في وجوب اعتمادها كبيداغوجيا تعليمية نالت تصوراتها وآمالها رضا التربويين والتعليميين. وكما هو معلوم لكل تصور أو مشروع مرجعيات ونظريات ينطلق منها.

<sup>1</sup> ينظر: عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية ، ص147.

<sup>2</sup> Xavier roegise. la pedagogie de l'integration des systemesdeducation de formation au cœur de mes societes. De book. Paris. 2010. p21.

<sup>3</sup> ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للبرامج، الجزائر، ديسمبر 2003، ص08.

<sup>4</sup> ينظر: محمد الراحي: بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم ، ص98.

<sup>5</sup> كاية محمد رضا، مقارنة نسقية في مفهوم الكفايات، ص108.

### 2/5/3/3 مرجعيات بيداغوجيا المقاربة بالكفايات :

شكلت المقاربة البيداغوجية المتأسسة على بناء الكفايات تحولا جوهريا، داخل الممارسات التعليمية التعليمية، الأمر الذي تطلب من المعلمين والمُشرفين التربويين وغيرهم من الفاعلين داخل الحقل البيداغوجي، بذل قصارى الجهود لاستيعاب هذه المقاربة البيداغوجية والديداكتيكية الجديدة ومحاولة التحكم فيها، وهي مقاربة متأسسة على مرجعية سيكولوجية معرفية ومعرفاتية تتسم بدرجة معينة من التعقيد والتشعب مقارنة مع المرجعية السيكولوجية لبيداغوجيا الأهداف المتميزة بالسطحية والبساطة، ذلك أن السيكولوجيا الوضعية لا يدخل في اشتغالها إلا ما هو ظاهر وقابل للملاحظة.<sup>1</sup>

و تسند كل بيداغوجيا تخطط للفعل التعليمي التعليمي إلى نظرية في التعلم، فإذا كانت بيداغوجيا الأهداف قد استوحت معالمها من النظرية السلوكية، فإن المقاربات التربوية الفعالة بما فيها بيداغوجيا الكفايات قد اعتمدت النظرية البنائية عامة، فأولت لفعل التلميذ أهمية كبرى وركزت على الاكتشاف والبناء الذاتي، ولم تكتفي بالبنائية بل عمدت إلى سليلتها السوسيوبنائية التي انبنى تصورهما للتعلم من مفهوم الصراع السوسيو معرفي كأساس للنمو و التعلم.<sup>2</sup> وفيما يلي حصر لمجموع النظريات والاستراتيجيات والعلوم التي ركنت إليها بيداغوجيا المقاربة بالكفايات في تصورهما للتعلم والتعلم الفعال :

**1/2/5/3/3 السلوكية :** لقد بحثت السلوكية نظرا للنزعة العلمية\* التي سادت في فترة بزوغها عن طريق "عقلانية" تسترشد بما هو قابل للملاحظة، أي ما له طبيعة سلوكية واضحة، بهذا قسمت الشيء المركب (هدف الدرس) إلى عناصر بسيطة وحلقات صغيرة قابلة للملاحظة يرتبط فيها كل مثير باستجابة والذي يصير بدوره مثير لحلقة جديدة، وهكذا دوليك<sup>3</sup>. ورغم فتورها في هذه البيداغوجيا نجد لها ملامحا كون التعلم إحداث أثر وانتظار نتيجة.

**2/2/5/3/3 البنائية :** تعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفايات إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي "جون ديوي" مبتكر طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم، حيث أن قيمة

<sup>1</sup> عبد اللطيف الجابري: "من إعداد المناهج بالكفايات إلى ممارسة تعليمية، تعليمية مغايرة لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين"، ص 430.

<sup>2</sup> لحسن بوتكالي، "الوضعية المشكلة والإصلاح البيداغوجي"، عالم التربية، المغرب، ع 19، 2010، ص 409، 408.

\* إن مذهب العلموية هو مصطلح يستخدم عادة بشكل ازدرايل للإشارة إلى الاعتقاد بالتطبيق الشامل للمنهج العلمي والطريقة العلمية وجهة النظر التي تقول بأن العلم التجريبي يشكل الرؤية الكونية الأكثر موثوقية أو الجزء الأكثر قيمة من تعلم الإنسان الذي يستبعد وجهات النظر الأخرى. ويُعرف هذا المذهب بأنه "وجهة النظر التي ترى بأن الطرق الاستقرائية المميزة للعلوم الطبيعية هي المصدر الوحيد للمعرفة الواقعية الحقيقية، كما أنها وبشكل خاص تستطيع وحدها أن تسفر عن المعرفة الحقيقية بالإنسان والمجتمع". وكثيرا ما ينطوي المصطلح على أكثر التعبيرات تطرفا للمدرسة الوضعية المنطقية، واستخدمه علماء الاجتماع مثل فريدريك هايك، وفلاسفة العلم مثل كارل بوبر، وفلاسفة مثل هيلاري بوتمان وتزفيتان تودوروف لوصف التأييد الدوجماتي للمنهج العلمي واقتصار جميع المعارف على تلك التي يمكن قياسها فقط.

ينظر: [https://ar.wikipedia.org/wiki/يوم\\_الزيارة/1403/2017](https://ar.wikipedia.org/wiki/يوم_الزيارة/1403/2017).

<sup>3</sup> محمد الطاهر واعلي، بيداغوجية الكفاءات، ص 7.



المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع، وهي من مبادئ بيداغوجية الكفايات<sup>1</sup>. أما الأساس العلمي لمبادئ التعلم في بيداغوجيا الكفايات فترجع إلى المدرسة البنائية ورائدها "جان بياجي Jean Piaget"<sup>2</sup>. إذ تعد البنائية نظرية نفسية لتفسير التعلم، وأساسا رئيسا من الأسس النفسية لبناء المنهاج التعليمي، حيث ترى هذه النظرية أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ، بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها، حيث يتعلم من الخبرات التي يعايشها، ويفسر هذه الخبرات بناء على ما يعرفه مع إعطاء الأسباب المنطقية حولها والتعقيب على الخبرات والمبررات المنطقية، وعليه فالمعرفة تبنى ولا تنقل، تنتج عن نشاط، تحدث في سياق، ثم إن بناء المعرفة عملية تفاوضية اجتماعية، أي عن طريق المشاركة بين المتعلم والمعلم في الإدراك وتكوين المعنى، ولذا تركز المناهج على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي، من خلال نظام الوحدات الذي يمكن المتعلم من التركيز على مضامين بعينها تتوفر فيها شروط التماسك والتكامل بغية تحقيق كفايات ذات طبيعة مهارية وسلوكية، تتكيف مع الواقع المعاصر<sup>3</sup>.

والنزعة البنائية كما نعلم ظهرت كرد فعل على المدرسة السلوكية التي تحصر التعلم في مبدأ (مثير و استجابة) حيث يرى "جان بياجي" أن هذا المبدأ يجب أن يعاد فيه النظر، وذلك لسببين: أولهما وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استثارة خارجية إذ ليس من الضروري أن يكون هناك مؤثر ليحدث نشاطا عصبيا، وثانيهما هو أن المؤثر لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو لدى الذات<sup>4</sup>. إن المنظور البنائي ينطلق من أن حصول التأثير المؤثر يستلزم وجود قابلية في الجسم/الذات، فالاستجابة لا تحدث إلا انطلاقا من إمكانيات واستعدادات الفرد، فعملية التأثير والاستجابة هي عملية متطورة ومستمرة طوال الحياة تبعا لتغيرات بنيات الجسم وقدراته واستعداداته طبقا لتغيرات الظروف المحيطة به<sup>5</sup>.

وتقوم النظرية البنائية على مبدأ أن التعلم فعل نشيط، وأن بناء المعارف يتم استنادا إلى المعارف السابقة، فالمتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، يبني المعرفة اعتمادا على ذاته فقط، يلاحظ، ينتقي، يصيغ فرضيات، يحلل، يتخذ قرارات، يستنتج، يدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعلمات

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> بنظر: نايف خرما و على حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص 63.

<sup>3</sup> حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 3-4.

<sup>4</sup> صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 13.

<sup>5</sup> الصفحة نفسها.

اللاحقة<sup>1</sup>. إن البنائية نظرية للتعليم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم (معالجة المعلومات، الفهم، التخزين، الذاكرة، توظيف المعارف...) فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها يزيد من نشاطه لتطوير جودة التعلمات<sup>2</sup>. حيث يفترض بياجيه أن النمو اللغوي عند الأطفال يعتبر نسقا مفتوحا خاضعا لعملية التمثيل والمواءمة، ويعتمد على أسلوب الطفل في التكيف مع ما يتعرض له من خبرات ضمن إطار الخبرات العامة، واللغة تمثيل رمزي لهذه الخبرات، ومن ثم يتأثر النمو والتطور اللغوي بكل قدرات الطفل، وأهمها القدرة المعرفية<sup>3</sup>. ومما يلاحظ نجد أن الاتجاه البنائي مرتبط بتيار آخر هو المعرفي وهو تيار نظري لا يدرس التعلم أو بناء المعارف، وإنما يسعى إلى توضيح عملية تجنيد المعارف في حل المشكلات<sup>4</sup>.

ما نستنتجه من الاتجاه البنائي أن التعلم هو مسار بناء المعارف والذي يتحقق عبر التفاعل القائم بين الفرد الذي يفكر والمحيط الذي ينمو فيه وبشكل ذاتي، ولبناء هذه المعارف يتعين عليه أن يستخدم معارفه السابقة كوسيلة تصور وتفكير للوصول إلى استيعاب المعلومات (التصورات الجديدة) بعبارة أخرى ترتبط المكتسبات الجديدة بما يعرف من ذي قبل، وكل ذلك في إطار المحيط الثقافي والاجتماعي والتعليمي للفرد، ومن هذا المنظور يتمثل دور المعلم في الملاحظة والتشخيص وممارسة التقويم التكويني والبيداغوجيا الفارقة وعدم إعاقة المسار الداخلي لنمو المتعلم، أي أن يبني معارفه بنفسه<sup>5</sup>.

و قد جعل "جان بياجيه" التفاعل بين الذات و المحيط محور نموذجه النظري، فالطفل يؤثر في المحيط ويتأثر بمثيراته ونمو الذات معرفيا هو عبارة عن سيرورة تتألف من طفرات متعاقبة، تتحقق من خلال الملاءمة (Accommodation) والاستيعاب (Assimilation) دمج المثيرات الجديدة في الخطاطات الموجودة، وبما أن التعلم سيرورة تتم بالتفاعل، فإن للعمليات التي تقوم بها الذات دورا محوريا في بنية تفكيرها، وهذه العمليات ترتكز طبعا على استعمال المعارف السابقة في استيعاب معرفة جديدة. ويتمثل دور المعلم وفق تصور بياجيه، في تهيم محيط مبني وثيري يقود التلميذ إلى التناقضات في ذهنه (اختلال التوازن)، ثم ابتكار بنيات فكرية جديدة (التوازن). وإجمالا فإن البنائية ترى: \*أن التلميذ يبني معارفه

<sup>1</sup> صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين امليلة، الجزائر، 2012، ص34.

<sup>2</sup> كمال عبد الله، "النمو المعرفي عند الطفل"، مجلة المبرز، المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية، 6ع، ديسمبر، 1995، ص121.

<sup>3</sup> ينظر: نافذة قطامي، تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، الشركة العربية المتحدة للتسويق، مصر، 2008، ص86. و ينظر: حفيظة تازورت: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، 2005، ص66-67.

<sup>4</sup> محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص6.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص9.

بفعله الخاص \*أن النمو الفكري سيرورة داخلية (الصراع المعرفي) لا تكثر للعوامل الخارجية خصوصا عوامل التعليم.

\*أن التلميذ لا يستطيع استيعاب معارف جديدة، إذ لم يتوفر على بنيات ذهنية تمكنه من تحقيق ذلك، وبعبارة أخرى ليس مجديا تعليم التلميذ شيئا ما دام غير ناضج لاستيعابه<sup>1</sup>. \*البنائية تشجع المبادرة لدى المتعلم.

\*البنائية تقدم أنشطة ذات دلالة لدى المتعلمين. \*البنائية تشرح أهداف النشاط والمفاهيم المرتبطة به \*البنائية تثير التساؤلات لدى التلاميذ. \*البنائية ترجع بالتلاميذ إلى مختلف المصادر لتسمح لهم بإثراء بناء واقعهم وفهمه بشكل واضح. \*البنائية تطلب من التلميذ أن يقيم علاقات بين تعلماته. \*تأخذ بيد المتعلم وتجعله يسهم في بناء التعلمات المختلفة وتنظيمها \*البنائية تنطلق من مبدأ أن المعلم لا يقدم معارف جاهزة إلى المتعلم ولكن يقدم له التوجيهات، ويثير فيه التساؤلات فتدفعه - أي المتعلم - إلى استغلال موارده وإمكاناته لاكتساب المعارف بعد اكتشافها وتنظيمها وبناءها بصورة تسمح باستدعائها كلما اقتضت الضرورة ذلك \*والمعلم في كل الأحوال يؤدي دورا في اكتساب المتعلم المعلومات وفي تنظيم أنشطة التعلم وتقييمها، الأمر الذي يؤدي إلى إدماج المعارف السلوكية والمعارف الفعلية.<sup>2</sup>

3/2/5/3/3 السوسيو بنائية : ترى هذه النظرية التي تنتهي إلى علم النفس الاجتماعي أن الكفايات

الجماعية تبنى من خلال التلاحق والتفاعل بين الفرد والمحيط ، ذلك أن التفاعلات الاجتماعية تعد من مكونات سيرورات بناء المعرفة، وفي هذا الإطار فإن الفرد وحده غير قادر على التعلم، بل هو في حاجة إلى ما هو أكبر منه ليوجهه ويقوده إلى التعلم، ومن إيجابيات النظرية التفاعلية تأكيدها لأهمية دراسة العلاقة بين المعارف السابقة والتمثيلات الذهنية للفرد وموضوع المعرفة أو المعارف الجديدة، ذلك أن الفرد هو الذي يبني معارف جديدة ويعدل معارفه القديمة عن طريق التفاعل مع محيطه الفيزيائي والاجتماعي ، إن التعلمات على هذا الأساس تنمو و تتبلور بسبب التفاعلات التي يُقيمها الفرد مع محيطه، وهذا يعني أن الفرد لا يمكن أن يتعلم إلا ضمن وضعية تفاعلية<sup>3</sup>.

وقد نشأت هذه النظرية من مجموع ملاحظات بياجي التي حدت بتلاميذه إلى اقتراح مفهوم الصراع السوسيو معرفي كأساس للنمو والتعلم، لتجاوز الاختزالية الفردانية في نموذج أستاذهم، فهم يعتبرون أن

<sup>1</sup> الحسن بوتكلاي، "الوضعية المشكلة والإصلاح البيداغوجي"، ص 408-409.

<sup>2</sup> ينظر: صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 14، 15.

<sup>3</sup> ينظر: العربي اسليماني: الكفايات في التعليم، ص 59.

تصور بياجي للصراع المعرفي (دخول خطاطات الفرد في صراع مع المحيط ، فنشوء خطاطات بديلة) غير كاف، لأن كل تعلم هو اجتماعي بطبيعته، كما لاحظوا أن دور البناء الذي ينجزه الصراع المعرفي يتقوى إذا رافقه صراع اجتماعي، بحيث أن المقابلة بين أفكار المتعلمين ومقترحاتهم تمنح فرصا لتحسين سيرورات التوازن لدى كل واحد منهم، فالتعلم يحدث مع الآخر وبه، أي بواسطة التبادلات و التقابلات ومساءلة بعض التمثيلات.

و رغم إمكانية اتخاذ السوسيو بنائية مرجعا، لا يمكن أن نتحدث لا عن بيداغوجيا ولا طريقة ، ولا عن ديداكتيك، يمكن أن نطلق عليها سوسيو بنائية، إن السوسيو بنائية ليست طريقة تعليم ولا طريقة تعلم ولا نموذجا بيداغوجيا معياريا أو توجميا، ولا موجة جديدة في التربية، بل هي إبدال إستيمولوجي لبناء المعارف، وقد ارتكزت عليه بيداغوجيا الإدماج ، ونجمل أهم مبادئ هذا الإبدال فيمايلي: \*المعارف تبنى (وليست تنقل) \* المعارف تتغير وتتعدل (وليست ثابتة ونهائية) \*المعارف تتموقع في سياقات ووضعيات مناسبة للممارسات الاجتماعية وليست منزوعة من السياق، وقد قدمت السوسيو بنائية لتفسير التعلم مفهوم " الصراع السوسيو معرفي" الذي يقوم على فكرة مؤداها أن دور البناء الذي ينجزه الصراع المعرفي يتزايد إذا صاحبه صراع اجتماعي، ولهذا السبب أضيفت السابقة "Socio" وهي لا تحيل على التفاعلات الاجتماعية مع الأقران والمعلم فحسب لكن على المعارف أيضا.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المقصود بالدراية "savoir" هنا هو محتويات المقررات والبرامج الدراسية، أما حينما نتحدث عن المعرفة "Connaissance" فنحن نستدعي ذخيرة المتعلم المعرفية، فبمجرد ما يبني المتعلم المعرفة أو يعيد بناءها تصبح معرفة خاصة بالنسبة إليه<sup>1</sup>. يتطلب بناء هذه الأخيرة إلى جانب انغماس الذات في وضعيات سياقية، وتطوير التفاعلات الاجتماعية أن تتفاعل مع المحيط، وبهذا التفاعل الذي يصير دياكتيكيا\* "قديم/جديد" تغير الذات معارفها القديمة من أجل التكيف مع ذلك المحيط .

ويتجلى ذلك في الوضعية – المشكلة – في بيداغوجيا المقاربة بالكفايات فحين استعراض خصائصها وشروط إعدادها، نجدها تستلهم من النظريتين البنائية والسوسيو بنائية وتنطلق منهما، فهي أداة أساسية لإثارة الصراع السوسيو معرفي الذي يلح على إحداثه رواد ومناصرو بيداغوجيا الوضعيات –

<sup>1</sup> لحسن بوتكلاي: "الوضعية المشكلة والإصلاح البيداغوجي"، ص 410.

\* دياكتيك هو الجدل الذي يوصل إلى النظريات والقواعد التي تحكم الناس وتسير حياتهم السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ينظر:

<https://ar.wikipedia.org/wiki>

المشكلات – يقول B-Rey: "بهذا ترتبط الوضعية المشكلة بالتصور البنائي، حيث يبني التلميذ معرفته بذاته قدر المستطاع"<sup>1</sup>.

### 4/2/5/3/3 علم النفس الفارقي:

تسند المقاربة بالكفايات إلى نتائج علم النفس الفارقي التي مؤداها أن الأفراد لا يتشابهون أبداً، حتى ولو توفرنا بيداغوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة فهناك دائماً فوارق بينهم، إن مجرد حدث وحيد عابر قد يغير مجرى حياة الفرد، فما بالنا إذا علمنا أن الأفراد يمرون بتجارب وخبرات لا حصر لها، لا بد أن يكون لها أثر على شخصياتهم، تبعاً لهذا فإن لكل متعلم خبرته وتجربته الخاصة واستراتيجية الخاصة بالتعلم، وهذا كان سبباً في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعليمات تبعاً لحاجات واستراتيجية كل فرد<sup>2</sup>.

فبيداغوجيا الفروق هي مسار تربوي يستخدم مجموعة وسائل تعليمية / تعليمية، قصد مساعدة المتعلمين المختلفين في السن والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى قسم واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف، ويتم ذلك بأسلوبين أولهما الهدف الواحد لمجموعة القسم عبر مسارات مختلفة وثانيهما تشخيص الثغرات الحاصلة عند كل متعلم وضبط أهداف مختلفة تبعاً للأخطاء الملاحظة<sup>3</sup>.

### 5/2/5/3/3 نظرية الذكاءات المتعددة:

ظهرت هذه الاستراتيجية مقابل النظرة المحدودة للذكاء بمفهومه التقليدي، فقد توصل "جاردنر" أن الناس لديهم ذكاءات متعددة، ولكن بدرجات متفاوتة وأوضح "جاردنر" أن القدرات التي يمتلكها الناس تقع في ثمانية ذكاءات، تغطي نطاقاً واسعاً من النشاط الإنساني لدى الفئات العمرية المختلفة، وهذه الذكاءات الثمانية هي: الذكاء اللغوي اللفظي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري المكاني، الذكاء الجسدي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء البينشخصي (الاجتماعي)، الذكاء الذاتي (الشخصي)، الذكاء الطبيعي<sup>4</sup>. وهذه الذكاءات لم تكشف عنها فقط الاختبارات التي تقيس تجلياتها في الانجازات بل أكثر من ذلك أثبتتها الدراسات العصبية والعقلية والبيولوجية والتشريحية للدماغ.

<sup>1</sup> ينظر لحسن بوتكلاي: "الوضعية المشكلة والإصلاح البيداغوجي"، ص 411.

<sup>2</sup> صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 33. و ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 5، 2003، ص 225. والعربي سليمان، الكفايات التعليمية، ص 84.

<sup>3</sup> ينظر: حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 11-13.

<sup>4</sup> طه علي حسين الديلي، تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، الأردن، ط 1، 2009، ص 21.

إذ تؤكد مختلف النظم التربوية على وجوب إيلاء الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات الأخرى، نظرا لحاجات المجتمعات إليهما بشكل أكبر، ونظرا لأن بعض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى، ينبغي احترام هذه الاستعدادات لتشكيل شخصية متوازنة متكاملة<sup>1</sup>. وكما هو معلوم يعرف الذكاء على أنه القدرة على حل المشكلات، والقدرة على تناول المجردات<sup>2</sup>. إذ يربط كثير من الباحثين الكفاية بالذكاء ويرون أن الحديث عن الكفايات هو حديث عن الذكاء، كون هذا الأخير أصبح يشمل العوامل الرئيسية التي تعمل على إحداث التجديد، أي حل الموقف المشكل من أفعال تحليلية ترد الموقف الكلي لتحديد صفات المعطيات التي تحدد طبيعة المشكل، وتكوين أفكار و فروض لتوجيه عمليات أخرى تكشف عن مادة جديدة، واستنباط حسابات تنظم المادة القديمة والجديدة معا... وهذا هو منهج البحث العلمي الذي يتخذ الذكاء وسيلة ومنهاجا، وأصبح بذلك العمل الذي نقوم به عملا بصيرا بعد أن كان من قبل عملا لا موجه له، وأصبح الذكاء صفة لبعض الأعمال التي نوجهها، وبذلك انتقلنا بالعقل النظري إلى العقل العملي أو الذكاء<sup>3</sup>.

باستقراء المرجعيات سالفه الذكر نخلص إلى أن بيداغوجيا الكفايات وللوصول إلى مطامح الفعالية ارتكزت على البناء الذاتي للمعارف ذا الصلات التفاعلية الاجتماعية على مستوى الفرد المتعلم وممارساته الاجتماعية مع وجوب الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية والذكاءات المتعددة في محاولة تكاملية شمولية تتيح الفرص التعلم للجميع.

### 3/5/3/3 مؤشرات الفاعلية في بيداغوجيا الكفايات :

من خلال المفاهيم سابقة الذكر والدائرة في فلك الكفايات وبيداغوجيتها ، نشير أن الكفايات ولولا امتلاكها لمؤشرات فاعلية متميزة ، ما وجدنا العديد من البلدان وسياساتها التربوية تختار الكفايات كطريقة جديدة مستشرفة للتعليم والتعلم الهادف المنتج والفعال، وتتمثل مؤشرات الفاعلية فيما يلي :

✓ **التحديد والتثبيت :** وذلك من خلال تحديد وتثبيت الكفايات التي تستهدف الإدماج السوسيو مهني وتسعى إلى تطوير القدرات الذهنية النافعة لمواجهة مختلف الوضعيات، كما أن هذا التحديد ينبغي أن يرتبط بمجموع القيم الإنسانية والعالمية وبالمعطيات الخاصة بالسياق الذي تنجز و تجرى فيه

<sup>1</sup> ينظر: صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، ص34. وينظر: عسعوس محمد، مقارنة التعليم والتعلم، ص35، وينظر: العربي اسليماني، الكفايات في التعليم ، ص101.

<sup>2</sup> محمد أحمد قاسم: مقدمة في سيكولوجية اللغة، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2000، ص153.

<sup>3</sup> طه علي حسين الديلي، تدريس اللغة العربية، ص21.

الأنشطة والمهام المعينة وبذلك يصبح المنهاج الدراسي عاملا أساسيا من عوامل التطور والتغيير الخاص بالعقلية، ووسيلة فعالة من الوسائل المؤدية إلى تحقيق الغايات الكبرى، كالمساواة والفكر النقدي والتناسق والتناغم الاجتماعي...إلخ.

✓ **الإدماج :** من خلال السعي نحو إدماج التعلمات عوض جعلها تكتسب بطريقة مجزأة ومستقلة عن بعضها البعض، إذ يجب علينا أن نمر من التعلمات المصففة والمجزأة إلى التعلمات المدمجة والمندمجة.

هذا المبدأ الأساسي في المقاربة بالكفايات يركز على تعبئة المصادر (المعارف والمهارات) من أجل حل مشكلة في العلوم أو إنتاج أفعال لغوية أو إعداد مشروع معين... فحسب الباحث البلجيكي كزافيي روجيرس يعتبر الإدماج عملية يتم من خلالها تحويل معارفنا المختلفة من تفاعلنا المستقل والمنفصل إلى توظيفها وتشغيلها بكيفية مدمجة وفق الهدف المحدد لها. وهكذا يتمكن المتعلم بواسطة الوضعية التعليمية التي تستهدف انجازه لمهمة محددة من تحقيق الإدماج، إذ يستطيع ممارسة نشاط معين بكيفية ملموسة تجعله يدرك أهمية ونفعية تعلماته، مثال: إنجاز مشروع، حل مشكلة معقدة، إنتاج تقرير، إنجاز تمارين ومهام في إطار الوضعيات، لعب الأدوار...إلخ.

✓ **التوسع في التعلم :** و للتأكد من سعة الوضعيات وإتاحة الفرصة لتنوع السياقات، لجأت المقاربة بالكفايات إلى استخدام مفهوم "فئة الوضعيات **Famille de Situations**" الذي يتحدد كمجموعة من الوضعيات التي تحتوي على مستوى معين من الصعوبة المتوازنة، والتي يستدعي حلها ومواجهتها تعبئة نفس الكفاية أو الهدف النهائي للإدماج، مثال: إنتاج تقرير تركيبي موجه للنشر في إحدى المجلات يخبرنا عن الإمكانات العملية التي يمكن توظيفها في ثلاثة مجالات: حماية البيئة، القطاع الصحي الموازي، وقطاع التعليم .

✓ **التعلم المجابه :** من خلال توجيه التعلمات نحو إنجاز مهام معقدة مثل: حل المشكلات، إعداد المشاريع، إعداد التقارير...

✓ **التعلم الدال الممكن :** وذلك من خلال جعل التعلمات دالة وممكنة الانجاز، عن طريق اختيار وضعيات مثيرة ومحفزة للمتعلم، وتشكل له تحديا ينبغي له تجاوزه، وتسعى إلى تنمية قدراته الذهنية (البرهنة، المقارنة...).

✓ **التقييم الممنهج :** من خلال التركيز في الأنشطة التقييمية على المهام المعقدة، لاسيما في إعداد الوضعيات التي تعتمد في التقييم الشهادات النهائي والتي يجب أن تنصب على أساسيات حل المشكلات



والمهام المعقدة و ليس على أساسيات مجموع الاختبارات المستقلة عن بعضها البعض كما هو الحال بالنسبة لأنشطة التقييم الإجمالي التي تهتم بتقييم المعارف أو المهارات العملية المستقلة أو المضافة إلى بعضها البعض، هذا وتجدر الإشارة أيضا إلى أن تقييم الكفايات والتعلمات الجديدة لا ينبغي أن يهمل أو يلغى تقييم الكفايات السابقة.<sup>1</sup>

مجموعة مؤشرات فعالة ، عملت تحويل وتغيير النظرة التقليدية لعناصر العملية التعليمية التعليمية قاطبة.

### 4/5/3/3 تصورات بيداغوجيا الكفايات لعناصر العملية التعليمية.

يقدم نموذج التدريس بالكفايات إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية من حيث الأداء والمردود عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بها على حسن التصرف والأداء في حياته التعليمية والعائلية وتجعله مواطنا صالحا يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والقيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة بكفاية ومرونة<sup>2</sup>. ولم يتأتى لها الوصول إلى ذلك إلا بعد إعادة النظر في عناصر العملية التعليمية من حيث الطبيعة والأدوار وإعادة بنائها وفق ما يحقق الفاعلية والجودة . وتصورات بيداغوجيا الكفايات أكبر مما سيذكر لكننا قد عمدنا إلى التركيز عن الأهم.

1/4/4/3/3 تصورها للمتعلم : كان لبيداغوجيا الكفايات عديد التصورات للمتعلم صاحب الاهتمام الأكبر في مجموع استراتيجيتها لعل أهمها :

◀ وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، وذلك بالانطلاق من اهتماماته وحاجاته في صياغة البرامج واختيار المضامين وانتقاء الأنشطة الكفيلة، بجعله فاعلا ومشاركا في بناء تعلماته، بدل تلقها بسلبية وقد اختارت معظم البيداغوجيات المعاصرة بناء الأنشطة التعليمية اعتمادا على مشكلة تصاغ بما يتناسب و منطلقاتها النظرية<sup>3</sup>.

◀ العمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية الحركية و تنمية المهارات وإكسابه الاتجاهات والميول و السلوكات الجديدة اعتمادا على الوضعيات المشكلات وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به.

◀ أخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها بيداغوجيا التكلم .

<sup>1</sup> عبد اللطيف الجابري: "من إعداد المناهج بالكفايات إلى ممارسة تعليمية، تعليمية مغايرة لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين"، ص 433-434.

<sup>2</sup> ينظر: صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 13.

<sup>3</sup> ينظر: لحسن بوتكلاي، "الوضعية المشكلة والإصلاح البيداغوجي"، ص 407.



- التخفيف من حدة حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم أو قد تزول، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته.<sup>1</sup>
- تحفيز المتعلمين على العمل من خلال تبني الطرق البيداغوجية النشطة وهو مايولد لدى المتعلم الدافع للعمل، وبخاصة إذا كانت وضعية التعلم لها معنى يربطها بواقعه المعيش واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة.<sup>2</sup>
- 2/4/5/3/3 تصورها للمعلم : غيرت بيداغوجيا الكفايات أدوار المعلم من النظرة التقليدية النمطية إلى أدور أكثر فاعلية ونشاط ، وتتمثل مجموع تصوراتها للمحرك الأساس في العملية التعليمية في:
- إعطاء حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء
- في هذا النموذج يكون المعلم بالضرورة مبدعا، منشطا مصغيا لتلاميذه أكبر مما هو مبلغ للمعارف أو محاضر.
- يضع المعلم تلميذه في وضعيات للتعلم تدفعه للقيام بما هو مطلوب منه لحل الإشكالات المطروحة.
- يشارك المتعلم في تعلمه ويسهم في تكوينه، ويدفعه لاستغلال كل إمكاناته لاكتساب المعرفة.<sup>3</sup>
- ج/ج/د/د/ج تصورها للمعرفة : أعطت بيداغوجيا الكفايات تصورات اتجاه المعرفة المتعلمة وفق ما يخدم مبادئ الفاعلية والجودة والانتاج نعددها فيما يلي:
- عدم إهمال المحتويات (المضامين): فالمقاربة بالكفايات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته وذلك بجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها تربط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والاجتماعية والثقافية، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة، إن الكفاية من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ وإنما بحصر الجواب عن السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنبه تلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> سامية إبراهيمي: "أثر استراتيجية التعلم التعاوني"، مجلة الباحث، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة، ع 6 جانفي/ جوان، 2012، ص.8.

<sup>2</sup> محمد الطاهر واعلي، بيداغوجية الكفاءات ، ص 12.

<sup>3</sup> صالح حثروبي، مدخل للتدريس بالكفاءات، ص 16.

<sup>4</sup> سامية إبراهيمي: "أثر استراتيجية التعلم التعاوني"، ص 8.

- ◀ **الإجمالية في المعارف المنتقاة:** بمعنى تحليل عناصر الكفاية انطلاقاً من وضعية شاملة لوضعية معقدة، نظرة عامة، مقارنة شاملة. يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاية التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالة.
- ◀ **تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة:** من خلال تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية و من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمقاربة بالكفايات جاءت لتكرس ذلك إذ أنها تنادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات، إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.
- ◀ **تنظيم المعارف:** يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، يتعلق الأمر بالنسبة للمتعلم. بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرة الطويلة.
- ◀ **التناوب:** الانطلاق من الشامل (الكفاية) إلى الأجزاء (المكونات) إلى الشامل (الكفاية) ويسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاية إلى مكوناتها ثم العودة إليها.
- ◀ **التطبيق:** بمعنى التعلم بالتصرف، يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بمعنى أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطاً في تعلمه.
- ◀ **التكرار:** أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات.
- ◀ **التدرج:** يسمح هذا المبدأ في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.
- ◀ **الإدماج:** بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن الكفاية تتألف بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، يعتبر هذا المبدأ أساساً في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرر بأخرى.
- ◀ **التسيير:** أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة. يتيح هذا المبدأ للمتعلم التسيير بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.
- ◀ **الملاءمة:** أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم، يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

◀ الترابط: يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة.

◀ التحول : أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة. ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم.<sup>1</sup>

4/4/3/3 تصورها للتقويم : تغيرت النظرة إلى التقويم التربوي في هذه البيداغوجيا من ناحية القيمة ومن ناحية الاجراءات وزمن التقويم وآلياته لخصت أهم تصوراتها في النقاط التالية :

◀ يدمج التقويم ضمن عملية التعلم، ويركز فيه أكثر على البعد التكويني.

◀ يركز على التقويم المقيس لا على التقويم الانطباعي الشامل.

◀ يثمن الكفاءات بشكل فعلي، ويهتم بالعمليات الذهنية التي وظيفها المتعلم للحصول على ذلك السلوك.

◀ تجنب الهدر التربوي (الرسوبات) بالرفع من المردود المعرفي والفعلي.<sup>2</sup>

من خلال مجموع التصورات الجديدة نحو المثلث التعليمي نجد بيداغوجيا الكفايات ووضعها المتعلم في مركز التعليم – التعلم بتوجيهه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة له اعتمادا على الاهتمام بوضعيات ادماجية تحفيزية. مجندا مجموعة مكتسباته المدمجة وليست المتراكمة. ضامنا بذلك تحقيق الأهداف العامة وغايات التربية. المتمثلة في إعداد الفرد للحياة نظرا لتمييزها بالبعد الاجتماعي.

### 5/5/3/3 مصطلحات بيداغوجيا المقاربة بالكفايات

وفق التصورات الجديدة لبيداغوجيا الكفايات التي رصدناها سلفا نحو العملية التعليمية التعلمية وعناصرها وكمثل بيداغوجيا ذات منطلقات ومرجعيات متنوعة منطقي أن يحتوي معجمها المعرفي والعملي مجموعة مصطلحات تنماز بها ، تكون معبرة عن مبادئها وآليات العمل وفقها. ومن بين المصطلحات الشائعة في هذه البيداغوجيا نذكر:

1- مركبات الكفاية التعليمية: تركز الكفاية على ثلاثة مركبات أساسية ، تتأزر فيما بينها ضمن إطار تكاملي وهي:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> محمد الطاهر واعلي، بيداغوجية الكفاءات ، ص12-15. وينظر : صالح حثروبي، مدخل للتدريس بالكفاءات ص37.

<sup>2</sup> صالح حثروبي، مدخل للتدريس بالكفاءات، ص16-17.

أ. **الوضعية:** ويقصد بها الاشكالية التي تطرح أمام التلميذ لتكون مادة لنشاطه وتعلماته ، والتي من خلالها تظهر كفاءته وقدراته. ويقصد بعائلة وضعيات مجموع الوضعيات التي يوجد بها قاسم مشترك ، أي تتطلب تنفيذ العملية بنفس الأسلوب وبنفس العملية الذهنية في بعض الأحيان ، ومن ثم تعالج الوضعية بنفس الكفاءة . أما **وضعية / مشكل** فهي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج ، وينبغي أن يكون فيها السياق والناتج جديدين ، أو أحدهما على الأقل ، وتستدعي الوضعية / المشكل القيام بمحاولات مثل بناء فرضيات ، وطرح تساؤلات والبحث عن حلول وسيطة تمهيداً للحل النهائي ، ومقارنة النتائج وتقييمها ، ومن بين ما تتطلبه الوضعية هو تنظيم التدريس الذي يقوم على إيقاظ دافعية وفضول المتعلم عبر التساؤل ، ووضعه في وضعية بناء للمعارف وهيكله المهمات لكي يوظف كل متعلم العمليات الذهنية المستوجبة قصد التعلم.<sup>2</sup>

ب. **المحتوى:** وهو مجموع الأشياء التي يتناولها التّعلّم، لأنّ فعل التّعلّم يخصّ هذه الأشياء بالضرّورة، ولأنّنا عندما نتعلّم فإنّنا نتعلّم بعض الأشياء. وقد قام عدد من الباحثين بتصنيف مبسّط لمحتويات التّعلّم فحصره في ثلاثة أنماط من الأشياء هي:

\* **المعارف المحضة (الصّرفة):** وهي المركب الأساسي لبناء الكفاية لأن المعرفة (محتويات ومضامين) تشكل الاطار المرجعي للتعلم ، فلا يعقل أن تنمو كفاية في فراغ معرفي ، فالمحتوى يشكل النواة الأولى للتعلم وتنمو في ظله الكفاية وتتدرج نحو الكمال المنشود، ومثالها معرفة القواعد النحوية والصرفية والاملائية واللغوية...إلخ.

\* **المعارف الفعلية (المهارات):** وهي مجموع مهارات استعمال المعرفة في مواضعها الملائمة ، كقدرة التلميذ على تحديد الحكم الاعرابي الذي تعلمه سابقا في معالجة وضعية نحوية اعترضته في موقف ما .أي القدرة على التوظيف.

\* **المعارف السلوكية (المواقف):** وهي مختلف المواقف الايجابية التي يسلكها المتعلم أثناء أدائه فعل التعلم أي ما يظهره المتعلم من قدرة على تجاوز الصعوبات والعوائق حيث يقوم بعملية استرجاع المكتسبات القبلية لتوظيفها في الوضعيات الجديدة، كملء فراغ بجمل مناسبة أو كتابة تقرير عن رحلة

<sup>1</sup> خير الدين هي : مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن ، الجزائر ، ط1، 2005، ص66-70.

<sup>2</sup> ينظر : حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، ص 11، 13 ، وينظر أحمد حسين اللقاني : معجم المصطلحات التربوية المعرفة ، ص 117.23.230.136.279.315 وينظر العربي اسليمان، الكفايات في التعليم ، ص 84.64.90

...فعندما يركز التلميذ لأجل تجاوز صعوبات اعترضته بأيسر جهد وأقل وقت، حينئذ نقول أن المتعلم يمتلك معرفة سلوكية.

ج. القدرة : هي كلّ ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات تجعله قادرا على فعل شيء ما ومؤهّلا للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، فهي غير مرتبطة بمضامين مادّة معيّنة، بل يمكن أن تبرز في موادّ مختلفة، وقد تكون هذه الاستعدادات مكتسبة أو متطورة تمكنه من إنجاز أي نشاط سواء كان فكريا أم بدنيا أم مهنيا أم اجتماعيا وغالبا ما يعبر عنها بفعل يشخص، يحضر، يحلل، يقرر...، كلّ هذه النّشاطات عبارة عن قدرات، إذ تتسم القدرة بمجموعة من الخصائص تتمثل في أنها:

\* استعراضية: قابلة للتّوظيف في موارد مختلفة و متعلّقة بموادّ دراسية.

\* تطويرية: تنمو و تتطوّر و قد تنقص مثل القدرة على التّدّكر.

\* تحويلية: تتحوّل من حالة إلى أخرى (التّفاوض = الكلام + الاستماع + البرهنة).

\* غير قابلة للتّقويم: يتعذّر الحكم فيها بدقّة.<sup>1</sup>

و لا تتحقق الكفاية إلا بمراعاة العناصر الثلاثة (الوضعية، المحتوى، القدرة) دون تجاهل لعامل الزمن المحدد للإنجاز ومستوى التلاميذ ومدى تحكمهم في المكتسبات القبلية.

2- الموارد: الكلام عن الموارد هو الكلام عن الفرد وقدرته على توظيف المعرفة وحسن الأداء والحالة الايجابية التي يكون عليها الفرد (القدرة، الاستعداد، المهارة).<sup>2</sup>

3- المهمة : هي كل نشاط يقوم به المتعلم لتحقيق هدف ما وفي محيط ما من خلال القيام بفعل أو عمليات ما، ترتبط المهمة بمعايير تحدد الشيء المنتظر بالنسبة لهدف أو مجموعة أهداف، والمهمة تقتضي تعليمات لإنهاء النشاط (الهدف المنتوج المرتقب) كما أنها تبين عناصر الطريقة وشروط الإنجاز.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> خير الدين هي : مقارنة التدريس بالكفاءات، ص 96-98.

<sup>2</sup> ينظر: صابر كنوز، [إشكالية ترسيخ الخطاب النحوي في المدارس الابتدائية، الجزائرية] مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في اللسانيات التطبيقية اشراف: بشير ابرير جامعة باجي مختار، عناية، الجزائر، 2007 / 2008، ص 133-134

<sup>3</sup> ينظر : حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 11، -13، وينظر أحمد حسين اللقاني : معجم المصطلحات التربوية المعرفة، ص 117-315، ينظر العربي اسليماني، الكفايات في التعليم، ص 64-90.

4- الظروف: وهي الشروط الاختيارية التي سوف يؤدي في ظلها المتعلم هذا السلوك وتشمل هذه الظروف المعلومات والأدوات والمواد التي ستكون متاحة عند تنفيذ الهدف.<sup>1</sup>

6-العصف الذهني : هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة وخلال فترة زمنية محددة وفي جو تسوده الحرية في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقويم أو النقد ، لأن انتقاد الأفكار ، أو الإسراف في تقويمها خاصة عند بداية ظهورها قد يؤديان إلى خوف الشخص ، أو إلى اهتمامه بالكيف أكثر من الكم ، فيبطئ تفكيره وتنخفض نسبة الأفكار المبدعة لديه ، وهذا يوضح أهمية عملية التفكير في تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات.<sup>2</sup>

7-الإدماج : هو مسار مركب يمكن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة وتكييفها طبقاً لمستلزمات سياق معين ، ولاكتساب تعلم جديد ، و يكون المعلم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات ، ولا يمكنه أن يدمج إلا ما تم اكتسابه فعلاً.<sup>3</sup> وضعية تعلم اندماجية : وهي وضعية مشكل ذات معنى تنجز إثر التطبيقات أو خلال حصص التعلم الاندماجية وتستهدف تجنيد المكتسبات من أجل التعلم أو حل وضعية جديدة.<sup>4</sup>

8- التعلم النشط: هو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والايجابية في الموقف التعليمي التعليمي . والطرائق النشطة هي صورة لخطوات إجرائية حيث يوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند التنفيذ وتتحول كل خطوة من خطوات الاستراتيجية إلى أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود و مخطط في سبيل تحقيق الأهداف المحددة التي تجعل كلا من المعلم والمتعلم في حالة نشاط.<sup>5</sup>

9-السلوك النهائي : وهو ذلك الجزء الذي يعبر عن المردود والنتائج التعليمي الذي يتوقعه المعلم من التلميذ بعد مروره بالخبرة التعليمية . والسلوك النهائي ما يتوقعه المعلم من التلميذ بعد انتهاء الدرس.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> عبد الرحمان عبد السلام جامل: الكفايات التعليمية ، ص 100-102.

<sup>2</sup> ينظر : حاجي فريد : المرجع نفسه ، الصفحات نفسها ، وينظر أحمد حسين اللقاني : المرجع نفسه ، الصفحات نفسها وينظر العربي اسليماني، المرجع نفسه ، الصفحات نفسها

<sup>3</sup> ينظر : المراجع نفسها ، الصفحات نفسها.

<sup>4</sup> ينظر : المراجع نفسها ، الصفحات نفسها.

<sup>5</sup> ينظر : حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، ص 11، 13 ، وينظر أحمد حسين اللقاني : معجم المصطلحات التربوية المعرفة ، ص 117 – 315 ، وينظر العربي اسليماني، الكفايات في التعليم ، ص 64-90.

<sup>6</sup> عبد الرحمان عبد السلام جامل: الكفايات التعليمية ، ، ص 100-102.

**10التقويم\*** : هو مسار يتمثل في جمع معلومات ومراقبة التوافق بين تلك المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة وذلك لاتخاذ قرار مؤسس : ويرافق التقويم مختلف محطات التعلم ويوجهها ، ويسر مهمة المتعلم في اكتساب الكفاءات المستهدفة ، وبالتالي يسهم التقويم في تحسين التعلم، وله مصطلحات فرعية متعلقة :

**10- 1 التقويم الممقيس** : هو التقويم الذي يهدف إلى تبيين أو تقويم سلوك محدد بالنسبة لشيء مستهدف ، أي للمعيار المطابق للهدف المرغوب فيه.

**10-2 التقويم الممعي** : عملية يتم من خلالها تصنيف أفراد بالنسبة لآخرين ، بناء على نتائج يتحصل عليها أعضاء الفوج ذوي مرجعية .

**10-3 المعيار** : هو مبدأ نعود إليه لاتخاذ حكم أو تقدير بشأن شيء ذي قيمة مثل تقويم كفاءة المتعلم في مجال ما والتأكد من درجة اكتسابها ، وللإشارة فالمعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتج المتعلم ، وبالتالي وجب التسلح بمجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية . أما معيار الأداء وهو المستوى الذي يقبل عنده المعلم أداء التلميذ بعد انتهاء الدرس ويعتبره دليلا على أن التعلم قد حدث ، وإلا فإن المتعلم في حاجة إلى المزيد من التعلم .

**10-4 المؤشر** : هو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير (إما كمية أو نوعية ) وغالبا ما يتم اللجوء إلى تحديد مؤشرات متعددة كي يتم تبين مدى احترام المعايير بخاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار.

**10-5 المرجعية** : تتمثل فيما يريد المتعلم تحقيقه بشكل أكثر وضوحاً مثل الهدف من الفعل (الكفاءات المستهدفة) كما أنها تتمثل في المعايير التي تستند ويحتكم إليها عند تقويم شيء ملاحظ (منتج المتعلم) بناء على مهمة محددة، وعندما نريد تقويم المنتج النهائي/ الجاهز، فإن المعايير في هذه الحالة تتعلق (بالنوعية) أما في حالة تقويم سيرورة التعلم فإن المعايير هنا تتعلق ب (عمليات ثابتة) معدة لتحقيق منتج ، ومن ثم تكون الكفاءات المستهدفة على المحك .

**10-6 التقويم التشخيصي** : هو إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس أو مجموعة دروس أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم ومدى استعداداته لتعلم معارف جديدة

10-7 التقويم التكويني / البنائي: يسعى هذا النوع من التقويم إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس وعلى مدار السنة ، وذلك بتزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلماته ، وتقديم المعلم لتغذية راجعة ليسهل للمتعلم التكيف مع الوسائل التعليمية

10-8 التقويم التحصيلي : يمكن هذا النوع من التقويم المعلم من جرد الكفاءات المكتسبة بعد مقطع تكويني لفترة قد تطول أو تقصر ، ويركز فيه المعلم على الأداءات (منتوجات منجزة) التي تم تقويمها حسب معايير النجاح ، وللإشارة ، فإن التقويم التحصيلي يتعلق بالمراقبة أكثر منه بعملية الضبط التي لا يجب تجاهلها أيضاً .

10-9 مراقبة مستمرة: إجراء بيداغوجي يهدف إلى تقييم أداءات المتعلمين بكيفية مستمرة تمكنهم من تعرف إمكانياتهم ومردودهم والعمل على تطويره.<sup>1</sup>

هذا إلى جانب مصطلحات فرعية تحت المصطلحات المذكورة أعلاه لا يسع المقام لذكرها. إلى جانب المصطلحات الشائعة فإن بيداغوجيا الكفايات عُرِفَتْ بتفصيلاتها نحو تنوع الكفايات المراد تعليمها و تعلمها ، إذ تباينت تنويعات المختصين للكفايات التعليمية كل وزاوية نظره.

### 3/3/6 أنواع الكفايات في العملية التعليمية.

إذا كانت الكفايات هي ترجمة لقيم وغايات المجتمع فإنها تستمد مقوماتها من المشروع المجتمعي ، ومن أبعاده الاستراتيجية والتواصلية والسياسية والثقافية والاجتماعية والعلمية .... إلخ ، وهذا ما يجعل الباحث في علوم التربية يجد نفسه أمام إشكالية المعايير التي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفايات المنبثقة مما سلف ذكره ، وعموماً نجد تصنيفات عديدة للكفايات التعليمية إذ يميز البعض بين كفايات نوعية خاصة و أخرى ممتدة عامة ، وبين من يميز بين كفايات فردية وكفايات جماعية وفريق آخر يميز بين كفايات دنيا و كفايات قصوى ، و يرى البعض أنه يمكن الحديث عن كفايات لغوية وكفايات تدولية وكفايات نحوية وكفايات تواصلية وأخرى استراتيجية وكفايات ثقافية..<sup>2</sup> و فيما يلي رصد لأهم الكفايات التعليمية التي تسعى المناهج التربوية لتجسيدها بما فيها مناهج اللغة العربية خاصة بحثنا :

<sup>1</sup> ينظر: حاجي فريد، المرجع نفسه ، الصفحات نفسها ، وينظر: أحمد حسين اللقاني، المرجع نفسه ، الصفحات نفسها وينظر: العربي اسليماني، المرجع نفسه ، الصفحات نفسها.

<sup>2</sup> العربي اسليماني : الكفايات في التعليم ، 36 .



1 الكفايات اللغوية التواصلية : تتخذ الكفايات التربوية طابعاً لغوياً تواصلياً أو استراتيجياً أو منهجياً أو ثقافياً أو تكنولوجياً ، إذ يعتبر الأول حاضراً في جل الطوابع الأخرى بل أهمها على الإطلاق .

حيث يهتم هذا النوع من الكفايات بتنمية التواصل والتمكن من اللغات واستعمالها ، و القدرة على التوظيف السليم للغة في الوضعيات التواصلية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية ، والتمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي ، العلمي ، الفني ...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.<sup>1</sup> ورغم علاقة التكامل والاحتواء الحاصل بين الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية فإن تحديداهما المفاهيمية تبين عن مجموعة اختلافات نابعة من طبيعة كل واحدة منهما ، كفايتان سنتناولهما بنوع من الاستفاضة مقارنة بالتنوعات الأخر كونهما المقصودتان بشكل أكبر في تعليمية اللغة العربية موضوع بحثنا.

1- 1 الكفاية اللغوية: تعرف هذه الكفاية في علم النفس اللغوي على أنها مجموع المعارف اللسانية لدى المخاطب بحيث تمكنه من فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل.<sup>2</sup>

و يقدم ج. دولاندشير في منجد التقويم والبحث التربوي تصوراً للكفاية اللغوية ينطلق من المفهوم الذي يقدمه تشومسكي والذي يعتبرها القدرة لدى الأفراد على إصدار وفهم جمل جديدة ، فالكفاية عند تشومسكي تعني المعرفة الضمنية والفطرية التي يمتلكها جميع الأفراد عن لغتهم ، فالنظام المستبطن (المتمثل) للقواعد المتحكممة في هذه اللغة يجعل الفرد قادراً على فهمها وعلى إنتاج عدد لا نهائي من الجمل.<sup>3</sup> إذ تمكن الكفاية اللغوية أو القواعد من توليد عدد غير محدود من الجمل الصحيحة ، وإعمال الجمل البسيطة وتطويرها إلى عدد من التحويلات ، كما أنها تمنع تكوين الجمل غير الصحيحة للناطقين باللغة.<sup>4</sup>

فالكفاية التي يتحدث عنها تشومسكي هي نظام ثابت من المبادئ المولدة ، والتي تمكن كل واحد منا من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات معنى في لغته كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل على اعتبار أنها تنتمي إلى هذه اللغة ، حتى وإن كان غير قادر على معرفة لماذا ، وغير قادر على تقديم تفسير لذلك.<sup>5</sup> إن هذه القدرة حسب تشومسكي ، غير قابلة للملاحظة الخارجية ويكون الشخص خلالها ، عاجزاً

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 37.

<sup>2</sup> محمد الدريج : التدريس الهادف ، ص 188.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص 289.

<sup>4</sup> نايفة قطامي : تطور اللغة والتفكير لدى الطفل ، ص 97 ، و هادي نهر : الكفايات التواصلية والاتصالية ، دار الفكر ، الأردن ، ط 1 ، 2003 ، ص 98 ، 99 . وينظر كمال بكداش : اكتساب اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط 1 ، 1984 ، ص 31 .

<sup>5</sup> محمد الدريج ، التدريس الهادف ، ص 291.

على ذكر كيف يتمكن من إنتاج وتوليد جمل مفهومة ولا كيف يكون بمقدوره فهم جمل ذات دلالة في لغته ، وتعارض الكفاية بهذا المعنى مع الإنجاز والأداء والذي يعني " استعمال اللغة كما نلاحظها " <sup>1</sup>.

فالكفاية التي يتحدث عنها تشومسكي ليست سلوكاً. إنما هي مجموعة من القواعد التي تسيّر وتوجه السلوكات اللغوية دون أن تكون قابلة للملاحظة ولا يمكن للفرد الوعي بها <sup>2</sup>.

لقد استعمل تشومسكي مصطلح الكفاية سنة 1955 ، حين قام بتفنيد الأطروحة السلوكية التي تقول بأن اللغة تكتسب وتعلم عن طريق المحاولة والخطأ والاشتراط والتعزيز.... إلخ ، فالنسبة إلى تشومسكي فإن السرعة التي يكتسب بها الطفل أهم الوحدات والبنىات اللسانية وكذلك سرعة استرداد ما فات من اللغة بسبب تشوهات عضوية هامشية لا يمكن تفسيرها بألفاظ التعلم أو بحتمية الوسط أو مثير واستجابة ، إن هذه الظواهر تدل على العكس. على وجود استعداد لغوي فطري وكوني ، والكفاية اللسانية تشير إلى هذا الاستعداد <sup>3</sup>.

لم يكن تشومسكي الوحيد في إدراجه مفهوم الكفاية في التصور الذهني والمعرفي على عكس ما يفعل السلوكيون ، فقد قام العديد من الباحثين ومن مجالات مختلفة بذلك ولعل في مقدمتهم بعض المهتمين بالتدريس والذين انخرطوا في هذا التوجه أي التوجه الذهني المعرفي. نذكر من بينهم كاني الذي يختلف عن تشومسكي في نظريته للكفاية كونها أمراً مكتسباً لا فطرياً.

أما لوي دينو فيبتعد عن التفسير السلوكي ، ويوافق كاني و هاملين في كون أن الأمر بالنسبة إليهم هو التساؤل عما يوجد بين المنبه والاستجابة ، فهم على عكس من ينظر إلى الكفايات على أنها سلوكيات ، يتصورونها أمراً داخلياً وغير مرئي ، ليدرج تصورهم هذا ضمن المدرسة المعرفية <sup>4</sup>.

و بالعودة إلى تشومسكي فإن الكفاية تشكل مظهراً إبداعياً عند المتكلم ، أو السامع لا يقتصر على التفوهات التي سبق للمتكلم أن سمعها من قبل ، لأن للمتكلمين (القدرة) على استثمار عدد غير محدود من تجميعات الكلمات ، والعبارات لتكوين وتوليد جمل جديدة كلياً غير مبنية على أية تفوهات موجودة

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها، وينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، 2001، ص 34.

<sup>2</sup> محمد الدريج: المرجع نفسه، ص 292.

<sup>3</sup> العربي اسليماني: الكفايات في التعليم، ص 19.

<sup>4</sup> ينظر محمد الدريج: التدريس الهادف، ص 292، 293.

من قبل ، أي أنها "جمل منتجة خصيصاً للمناسبات التي ترد فيها"<sup>1</sup>. إذ يلعب التواصل دوراً هاماً في استمطار واستدعاء الكفاية اللغوية.

1- 2 الكفاية التواصلية : و يقصد بها تمكن الناطق باللغة المعينة بأنظمتها وقوانينها من جهة والتمكن في الوقت نفسه من أساليب استعمالها بحسب المواقف والسياقات المختلفة ، بمعنى أوضح إن الكفاية التواصلية تعني معرفة مجموع القواعد اللغوية والأسلوبية والاجتماعية والثقافية للغة<sup>2</sup>. أي هي كل ما يمكن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل فيما بينهم بواسطة العبارات اللغوية بحيث يمكنهم من التفاهم والتأثير في مدخرهم المعلوماتي والتأثير حتى في سلوكهم الفعلي عن طريق اللغة<sup>3</sup>.

ويعد هايمنس عند الغربيين أول من تطرق إلى مفهوم (الكفاية التواصلية) وذلك في دراسة له نشرت عام 1971 رأى فيها أن الكفاية التواصلية هي المعرفة بالقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكلام في إطار معين<sup>4</sup>.

فإذا كانت الكفاية اللغوية تستمد وجودها من وجود قواعدها وأنظمتها المحددة فإن الكفاية التواصلية تستمد وجودها من العلم بالكفاية اللغوية ، ومن العلم بجميع المؤثرات التي تعمل في اللغة ، اجتماعية ، أو نفسية أو دينية أو ثقافية أو سياسية أو تراثية ، أو غير ذلك من المؤثرات التي تمثلها اللغة وتتأثر بها في آن واحد<sup>5</sup>.

ولعل هذا المفهوم للكفاية التواصلية عند الغربيين يلتقي مع مفهوم (البلاغة) عند العرب...فمصطلح الكفاية التواصلية يطابق أو يقترب إلى حد بعيد مفهوم البلاغة العربية باعتبار أن المقصود لدى الفريقين هو مطابقة الكلام للوضعية التي يساق لها أو يجري فيها<sup>6</sup>. ليعطي بعد ذلك الدكتور الفارابي تعريفاً للكفاية التعليمية على أنها جملة قدرات تتيح للمتعلم أن يؤدي مهاماً وأنشطة معينة في وضعيات مختلفة ، ومثال ذلك : إذا قلنا أن للمتعلم كفاية تواصلية شفوية فهذا يعني شيئين متلازمين: الشيء الأول هو أن يمتلك قدرات من قبيل اختيار الأسلوب المناسب للمقام ، واحترام أعراف التواصل

<sup>1</sup> ينظر: هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية، ص 101.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 88، وينظر: رشدي طعيمة، تدريس العربية في التعليم العام، ص 70.

<sup>3</sup> العربي اسليماني: الكفايات في التعليم، ص 20.

<sup>4</sup> هادي نهر: الكفايات التواصلية والاتصالية، ص 88.

<sup>5</sup> الصفحة نفسها.

<sup>6</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 89، 90.

و عدم اللحن ، أما الشيء الثاني ، فيعني أنه يقوم بأداءات وإنجازات تؤشر على أنه يمتلك فعلاً تلك الكفاية. وتتكون الكفاية التواصلية من خمس قدرات هي:<sup>1</sup>

- القدرة اللغوية : و تعني قدرة مستعمل اللغة الطبيعية على إنتاج وتأويل عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

- القدرة المعرفية : هي قدرة مستعمل اللغة الطبيعية على تكوين رصيد معرفي منظم ، وقدرته على اشتقاق المعارف واختزانها ثم استحضارها عند الحاجة لاستعمالها.

- القدرة المنطقية : قدرة مستعمل اللغة الطبيعية على اشتقاق معارف جديدة من معارف قديمة عن طريق الاستدلال المنطقي .

- القدرة الإدراكية : قدرة مستعمل اللغة الطبيعية على إدراك محيطه وعلى أن يشتق من هذا الإدراك معارف يستعملها .

- القدرة الاجتماعية : قدرة مستعمل اللغة الطبيعية على معرفة كيف يقول ما يقول لمخاطب معين في موقف تواصل معين قصد تحقيق أهداف تواصلية معينة .

2 الكفاية الاستراتيجية : و تهتم بتنمية الذات والمواقف الفردية ، وتكوين الشخصية ، وتعديل منهجية العمل ونتائجه في التنمية ، ومعرفة الذات والتعبير عنها ، التمتع في الزمان والمكان ، التمتع بالنسبة إلى الآخر وبالنسبة إلى المؤسسات المجتمعية ( الأسرة ، المؤسسة التعليمية، المجتمع ) والتكيف معها و مع البيئة بصفة عامة ، تعديل الاتجاهات و السلوكات الفردية، وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع .

3 الكفايات الثقافية : و تشمل الهوية الدينية والوطنية والإنسانية والتاريخية والمساهمة في تطويرها من خلال الإدراك للدور الممكن في المجال الإبداعي والفني ، كما تتمثل في تنمية الشق الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم وتوسيع دائرة احساساته وتصورات و رؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها ، و بترسيخ هويته كمواطن و كإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم.

<sup>1</sup> العربي اسليماني : الكفايات في التعليم ، ص20.

**4الكفايات التكنولوجية :** والمتمثلة في القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية ،  
والتمكن من تقنيات التحليل والتقدير و القياس ومعايير مراقبة الجودة والتقنيات المرتبطة بالتوقعات  
والاستشراف ، والتمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة  
والمتطلبات المتجددة ، دمج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي  
بإرتباط مع منظومة القيم الدينية وقيم المواطنة ، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية ، وتأتي  
الكفايات التكنولوجية لتحسيس بدور العلم والتكنولوجيا في المجتمع .

**5الكفايات المنهجية :** وتهدف إلى منهجة التفكير وتطوير مدارجه العقلية ومنهجته للعمل في الفصل  
وخارجه ، ومنهجته لتنظيم ذات الفرد ووقته وشؤونه وتدريب تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية .<sup>1</sup>  
وقد قدم اربارن سلما لتصنيف الكفايات ، يبدو أنه نال رضى العديد من الباحثين والممارسين  
،وينطلق هذا التصنيف من ثلاثة مستويات للكفايات من منطلق آليات التعلم<sup>2</sup> :

**\*كفايات التقليد :** والتي تمكن من القيام - وبشكل مطابق تماماً- بأنشطة دون فهم لمبادئها وأسسها  
،إنها كفايات تمكن من تحقيق أنشطة للتطبيق والإعادة الآلية حسب خطوات وإجراءات خاصة محددة  
سلفاً .

**\*كفايات التحويل :** والتي تمكن انطلاقاً من وضعية معينة من العمل أمام وضعيات غير متوقعة لكن  
قريبة ، وذلك بالتفكير بالمثل ، ويتعلق الأمر في هذه الحالة بملائمة وضعيات مختلفة ، خطوات  
وإجراءات مضبوطة ، سبق تطبيقها في حالات أخرى.

**\*كفايات التجديد :** تمكن كفايات التجديد من مواجهة المشاكل الجديدة وتقديم حلول غير معروفة  
أو غير مألوفة من قبل ، وذلك باستلهم الإرث المعرفي - الحصيلة المعرفية- الذي يملكه الفرد ، وتركيب  
العناصر الضرورية للحل انطلاقاً من ذلك الإرث ، إن الفرد في هذه الحالة لا يملك نماذج للتطبيق يمكن  
الاعتماد عليها ، بل يكون في حاجة إلى البحث والتصور والإبداع إنها وضعية حل المشكلات ، ووضعية  
إنشاء استراتيجيات تهدف إلى تطبيق حل غير معروف من قبل .

<sup>1</sup> العربي اسليماني : الكفايات في التعليم ، ص 36- 38 ، وينظر كاية محمد رضا : مقارنة نسقية في مفهوم الكفايات، ص 111 ، وهادي نهر الكفايات التواصلية والاتصالية ، ص 88.

<sup>2</sup> ينظر: محمد الدريج ، التدريس الهادف ، ص 319.

وفي تصنيف آخر تُقسَّم الكفايات إلى نوعين رئيسيين من حيث التخصص والعموم ، النوع الأول يشمل الكفايات النوعية الخاصة والنوع الثاني يشمل الكفايات الممتدة:<sup>1</sup>

**\*الكفايات النوعية الخاصة :** وهي الكفايات المرتبطة بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد ، وهي خاصة لأنها ترتبط بنوع محدد من المهام، وانطلاقاً من ذلك فإن الكفاية المرتبطة بمهام أو فئة معينة من المهام والتي تندرج في إطار مواد دراسية أو مجالات تربوية أو ميادين تكوين معينة ، ومثال الكفاية النوعية أو الخاصة بمجال اللغة العربية لمستوى التعليم الابتدائي كالقدرة على قراءة رسالة ، القدرة على كتابة رسالة ، أو مقالة صغيرة ، الميل التلقائي نحو المطالعة ، الاشتراك في المناقشة فهم الكلمات في سياقها اللغوي ، الإلمام بمبادئ الخط....إلخ.

**\*الكفايات الممتدة (المستعرضة) :** وهي الكفايات التي لا تخص سياقاً محدداً ووضعية واحدة ، أو مادة معينة ، إنها كفايات يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة ، فهي في رأي رومانفيل تعني في المعنى الواسع تلك الكفايات التي نستطيع ممارستها في مختلف المواد ، ومن بين الكفايات الممتدة نجد : القدرة على التحليل ، القدرة على التركيب ، القدرة على التقويم الذاتي ، القدرة على النقد الذاتي ، القدرة على التركيز والانتباه ، القدرة على الانضباط واحترام الآخر والقدرة على الإنصات ، القدرة على التفاعل والعيش معاً .

إن الكفايات الممتدة أو المستعرضة كفايات توظف في إطار مواد دراسية متعددة وأنشطة تربوية مختلفة ، فهي خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية ويعني التمكن من هذه الكفايات لاكتساب التدريجي لاستقلالية التلاميذ في التعلم.

وسواء كانت الكفايات نوعية (تخصصية) أو ممتدة (مستعرضة) ، فمن الضرورة أن ننتبه إلى أنها تتضمن ثلاثة مكونات أساسية وضرورية لبناء التعلّيمات وجعلها هادفة:<sup>2</sup>

**المكون الأول :** مرتبط بالجانب الوجداني، ففي مواجهة أي وضعية يطرح المتعلم، أو أي شخص آخر أسئلة متعددة على نفسه: ما هي حقيقة شعورنا إزاء المشكلة المطروحة؟، وهل تنطوي هذه المشكلة على تحد كاف لنا؟ وهل نشعر بالرغبة في خوض المغامرة؟ وهل نقبل التحدي أو نرفضه ونرفع الراية البيضاء منذ الوهلة الأولى؟...إلخ.

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، ص 320 ، 321 ، وينظر: العربي اسليماني : الكفايات في التعليم ، ص 40 وما بعدها ، وينظر صالح حثروبي : الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 35 - 37.

<sup>2</sup> عبد اللطيف الجابري: "من إعداد المناهج بالكفايات إلى ممارسة تعليمية تعليمية لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين" ، ص 440.

**المكون الثاني:** له صلة أكثر بالجانب الاجتماعي، فكل تعليم يتضمن بعدا اجتماعيا يتجلى في حرص المتعلم على تأكيد ذاته، وعلى فحص مدى صلاحية ما يقوله وما يقوم به أمام الآخرين، ومن هنا تطرح ضرورة جعل المتعلمين في وضعيات تتيح التفاعل المستمر فيما بينهم.

**المكون الثالث:** وهو مرتبط بالجانب المعرفي، هنا يطرح السؤال. ما هي الأدوات التي سنتعامل بها مع الشكل المطروح؟ أو بعبارة أخرى يتعلق الأمر بمنهجية حل المشكلات التي تقتضي استدعاء واستحضار الأدوات المعرفية و المهارة المتوفرة لدى المتعلم والاستعانة بذلك كله في البحث عن الحل المطلوب .

إن تعبئة القدرات المنهجية والفكرية لا يتم لدى المتعلم إلا عندما يتخذ قرارا بمواجهة المشكلة المطروحة، وهذا القرار يبقى رهينا بالصورة التي يكونها حول ذاته، وكلما كانت هذه الصورة إيجابية أكسبت المتعلم الثقة في نفسه، وتراءى له أن الحل ليس أمرا مستعصيا ولا يستحق العناء وبذل المجهود للانخراط في العملية التعليمية، وفي ذلك مقدمة ضرورية للإقدام على تجنيد وتعبئة المكتسبات السابقة لمواجهة الوضعية المطروحة. الوضعية التعليمية والوضعية المشكل.

وهناك من يلخص الكفايات ويعطيها تصنيفاً آخر لا يخرج عن الكفايات الدنيا و الكفايات القصوى منطلقا في هذا التصنيف من القدرات الذهنية للمتعلمين واحتياجاتهم المعرفية:

**الكفايات الدنيا :** يرى دولاندشير أن تحديد الكفايات يعد من أكبر الصعوبات التي يواجهها المتخصصون أثناء عملية إعداد المنهاج الدراسي العام ، فالأمر إذن يتعلق بتحديد الحد الأدنى من المعارف و المهارت والقدرات التي يجب على المتلمد أن يكتسبها دون أن يؤدي ذلك إلى مشاكل في حياته الاجتماعية أو الدراسية أو الجامعية، وتتكون هذه الكفايات الدنيا من المعارف الأساس ، كالقراءة والرياضيات . وتعرف الكفاية الدنيا بأنها : معرفة معمقة نسبيا في مادة ما ، أو كمهارة معترف بها ، وبهذا فهي تختلف عن الجودة والامتياز ، إنها تعني القدرة على القيام بمهمة ما بشكل مقنع، وهناك من يرى بأن الكفايات الدنيا تعني الدرجة السفلى من المعارف والمهارات الخاصة بفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة كالمعاقين حركياً أو حسيّاً أو المتخلفين ذهنياً ، وهذا مطمح لازال لم يجد بعد معاملة الواضحة والنهائية والسبب في ذلك كون المدرسة الحالية لا تستطيع بالياتها وتكوين أطرها إدماج مختلف الشرائح الاجتماعية ضمن مشروعها .

**الكفايات القصوى :** و تمثل الجودة كما تمثل حالة من الإتمام تقترب من مستوى إنجاز عال ، وهذا النوع من الكفايات يخص الموهبين والعباقرة ، الذي يقترح البعض أن تعد لهم برامج خاصة أو على الأقل أن

يسمح لهم بتخطي المستوى الدراسي ، بمعنى عدم المرور ببعض المستويات إذ تؤكد أنهم استوعبوا قبلها المناهج المقررة لهم .

فالمدرسة التي تطمح لبناء مجتمع له القدرة على التكيف مع الحياة والقدرة على الخلق والإبداع ، هي المدرسة التي تحدد مستويات الكفايات التي ينبغي أن تتحقق عند شريحة أو فئة من فئات أبناء الشعب وبالتالي ترمج كفايات دنيا بالنسبة إلى الأطفال المتعلمين الذين يدخلون في فئة الضعاف العقول بينما ترمج كفايات قصوى بالنسبة إلى الأطفال المتعلمين الذين يدخلون في فئة الموهوبين<sup>1</sup> . إلى جانب ما ذكر من أنواع هناك أنواع أخرى تتمثل في كفايات ( قاعدية ، مرحلية ، ختامية ، مواصفات ) عدت مستويات للكفاية التعليمية في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وغيرها من المستويات اللاحقة ، سيتم الاستفاضة في هذه الأنواع في عنصر الأهداف والكفايات التعليمية .

إن الكفايات التعليمية على تنوعاتها تحمل مجموعة من الخصائص المشتركة . تستمد منها تميزها وتفرداها عن مجموع ما عُرِفَ به البيداغوجيات السابقة ، مجموع محاسن أكسبت بيداغوجيا الكفايات مصداقية ووجدت لها مدافعين بوجوب انتهاجها كونها تحمل نقاط قوة غابت عن الكثير من البيداغوجيات وهو ما تناولناه بالتفصيل في عنصر ( مؤشرات الفاعلية في بيداغوجيا الكفايات ) . وبما أن الاجتهاد البشري مهما بلغ ومهما كان نجده حمالا لنقاط القوة فإن النقصان سنة فيه . ومن بين النقائص التي وقعت فيها بيداغوجيا الكفايات نذكر :

1- الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية (نفعية).

2- التوجه نحو احترافية فعل التعليم – التعلم.

3- الصعوبة في مقيسة التقويم.

4- تعذر بناء وضعيات تعليمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية.

نقائص لو سدت ثغراتها لاستطعنا الجزم بأنها من أجدى البيداغوجيات التي نظرت لها الاجتهادات في حقل التعلم والتعليم . ثغرات وقعت فيها هذه البيداغوجيا على الرغم من محاولاتها الاستفادة من عثرات بيداغوجيا الأهداف . بل محاولة الانطلاق منها نحو الجودة والنجاعة . وهو ما يطرح تساؤلا في حقيقة العلاقة بين البيداغوجيتين.

<sup>1</sup> ينظر : العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم ص ، 39 ، 40 ، وكاية محمد رضا ، "مقاربة نسقية في مفهوم الكفايات " ، ص 111 .



### 6/3/3 بيداغوجيا الأهداف التربوية وبيداغوجيا الكفايات أية علاقة ؟.

من خلال هذا العرض التربوي يتضح أن الكفايات "جيل ثان للأهداف" على اعتبار أن بيداغوجيا الكفايات جاءت لتدشن قطيعة (القطيعة وفق مفهوم باشلار التجاوز مع الإبقاء) إيجابية، وذلك بإبقائها على مكتسبات بيداغوجيا الأهداف، ما دامت الكفايات لا تلغي ضرورة تحديد الأهداف كتجمل للعقلانية في ممارسة الفعل التربوي. مع تجاوزها وتصحيحها للانحراف والانزلاق الذي سقطت فيه بيداغوجيا الأهداف، بانغلاقها في النزعة الإجرائية.<sup>1</sup>

إن ما يعاب على نموذج التدريس بالأهداف، المبالغة في النزعة التقنية والسلوكية عوض التركيز على الشمولية، لأن الاهتمام فقط بالتقنيات أنتج نوعا من المكننة في التدريس، وأضعف النشاط التربوي، وأفقره مرماه وغايته الكبرى. فإذا كانت عملية تجزيء السلوك وتحديد الأهداف، عملية معقلنة وإيجابية في حد ذاتها، فإن من سلبيات هذا التجزيء السقوط في الانحلال عوض الاندماج. لذا تحتاج بيداغوجيا الأهداف إلى نوع من الاستدراك والتصويب إن لم نقل حركة تصحيحية لعمل تربوي مهدد بخطر المكننة، ومهتم بالتقنية، أكثر من الاهتمام بالمحتوى، إنها في حاجة ماسة إلى جيل جديد من الأهداف التربوية يسمى الكفايات<sup>2</sup>. إذ أن الكفايات مدخل تربوي استراتيجي جاء بعد الانتقادات التي وجهت للتدريس بالأهداف من أجل تجاوز المفهوم الضيق للسلوك كهدف إجرائي إلى مفهوم القدرة الذي يشمل إنجازات متعددة ومتراكبة وذات قواسم مشتركة<sup>3</sup>. وبالتالي يمكن اعتبار بيداغوجيا الأهداف جيلا أولا للكفايات و بين هذه البيداغوجيا و تلك مصطلحات ومفاهيم لا بد للمعلم من وعيها ومعرفتها كمرجعيات تساعد في فهم بناء المنهاج التعليمي، مما يسهل عليه الأداء البيداغوجي على أكمل وجه وفق هذه البيداغوجيا .

التي يُشهد لها اشراك العديد من العلوم و النظريات والاستراتيجيات ذات الهدف الموحد ألا وهو جودة التعلم والتعليم و نجاعته . وهو ما تبنته السياسة التربوية الجزائرية في بنائها لمنهاج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية . وهو ما سيتم تناوله والبحث عنه الفصول التالية.

<sup>1</sup> محمد الدريج : التدريس الهادف ، ص 316.

<sup>2</sup> محمد الدريج ، الكفايات في التعليم ، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج ، منشورات رمسيس سلسلة " المعرفة للجميع " ، الرباط ، ع 16 ، أكتوبر 2000 ، ص 39.40.

<sup>3</sup> عبد الكريم غريب . استراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها ، ص 78.

## الفصل الثالث:

أسس بناء مناهج اللغة العربية وحضورها في

البناء الجزائي للمرحلة الابتدائية من

منظار المعلمين والمفتشين

(دراسة نظرية تحليلية ميدانية).

## عناصر الفصل :

- أسس بناء مناهج اللغة العربية في تصور الواضعين

- مناهج اللغة العربية المفهوم ومتطلبات البناء

-أسس بناء مناهج اللغة العربية المفهوم والتصنيفات .

مفهوم أسس بناء مناهج اللغة العربية.

تصنيفات أسس بناء مناهج اللغة العربية :

\*الأساس المعرفي

\*الأساس النفسي

\*الأساس الاجتماعي .

\*الأساس اللغوي المهاري .

- أسس بناء مناهج اللغة العربية وحضورها في البناء الجزائري في مرحلة الابتدائي من منظور المعلمين

والمفتشين (دراسة ميدانية) .

-استراتيجيات الفصل.

كما هو متعارف عليه فإن عملية الاتصال اللغوي - وهو الغاية الأسمى في تعليمية اللغة العربية- لا تعدم أن تكون تحدثا أو استماعا أو قراءة أو كتابة، وتلك هي مهارات اللغة وأدوات المعرفة يكتسبها المتعلم عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في فنون اللغة العربية ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد سنوات تعلمه بحيث يصل التلميذ في نهايتها إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداما ناجحا عن طريق الاستماع الجيد والنطق الصحيح والقراءة الواعية والكتابة السليمة، الأمر الذي يساعده على أن ينهض بالعمل الذي يختاره على أن يواصل الدراسة في السنوات التعليمية التالية<sup>1</sup>. وهو ما تعمل عليه مناهج اللغة العربية التعليمية في بلداننا العربية عامة والجزائر خاصة. حيث تختلف المناهج التعليمية باختلاف معارفها وكيفية صوغ تلك المعارف في قوالب منهجية تكون صالحة للتعلم. و لن تصل إلى صلاح التعلم إلى ببناء صحيح لمناهجها التعليمية وفق أسس متعارف عليها متفق في ضبطها دون إغفال مكون من مكوناتها. أسس بناء ومكونات مناهج تعليمية اللغة العربية ، سيتناولها في هذا الفصل تنظيرا و واقع تجسيد من وجهة نظر أصحاب الميدان من مفتشين ومعلمين .

حيث سيتم التحدث عن أسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية و متعلقاتها تنظيرا ثم البحث عنها في أرض الواقع من خلال مجموع أسئلة الاستبانات الموجهة لمعلمي ومفتشي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .

### 1: أسس بناء مناهج اللغة العربية في تصور الواضعين (دراسة نظرية)

عمدنا في الفصل السابق التعريف بالمنهاج والتفرقة بين مفهومه التقليدي المتمثل في كونه مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في شكل مواد دراسية أو ما يسمى بالمقررات، وبين مفهومه الحديث والمتمثل في كونه خطة متكاملة شاملة، لب اهتمامها التلميذ فهو نقطة البداية وفي الوقت نفسه نقطة النهاية، إذ يمثل محور التمرکز في العملية التعليمية التي تحيط بها مجموعة من المكونات الأساسية ، متمثلة في ما يقدم له (المحتوى) ووسائل تعليمية (الكتاب التعليمي) ضمن عملية تعليمية مدروسة ومخطط لها سلفا لنصل إلى التقويم وتقديم النتائج كآخر مرحلة. ولا يخرج منهاج اللغة العربية عن ما ذكر حول المنهاج بصفة عامة، باستثناء طبيعة مادة المنهاج المتناولة والمتجسدة في اللغة العربية ، هذه الأخيرة ستفضي لامحالة إلى تميز في تحديد مفهوم منهاجها ، كما سيتحدد وفق طبيعتها

<sup>1</sup> ينظر: علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1997، ص 58.

أسس بنائها ومكونات منهاجها وفق متطلبات بنية اللغة العربية وآليات تعلمها وتعليمها. وقبل الخوض في ما سلف ذكره لابد من إعطاء تعريف لمنهاج اللغة العربية.

### 1/1: منهاج اللغة العربية المفهوم ومتطلبات البناء.

**1/1/1 مفهوم منهاج اللغة العربية :** هو تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة وخارجها، وذلك تحت إشراف المدرسة<sup>1</sup>. ومن خلال التعريف يمكن استنتاج محتويات ضمنية حول منهاج اللغة العربية تتمثل فيما يلي<sup>2</sup>:

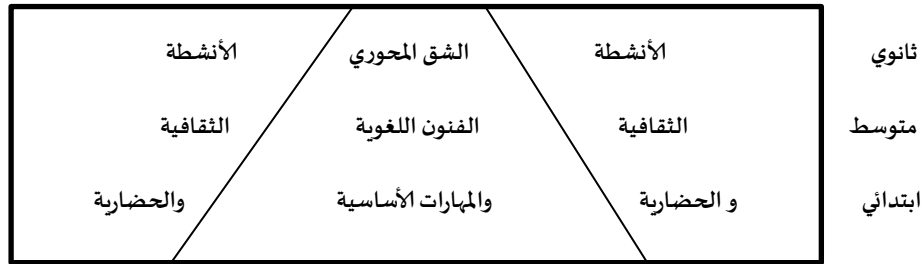
- 1- أخذه بمبدأ التنظيم والنظر إلى المنهاج على أنه نظام فيه يسلم بمبدأ التخطيط واعتبار المنهاج تنظيما فرعيا لتنظيم أكبر.
- 2- تمييزه بين مفهوم المنهاج وعناصره، فالمنهاج في ضوء هذا التعريف ليس هو الخبرات، لأن الخبرات هي المحتوى، والمنهاج ليس الأهداف، كما أنه ليس الطريقة وليس التقويم أيضا فهذه عناصر المنهاج ومكوناته، ولا تمثل وهي منفردة مفهوم المنهاج.
- 3- نظرته الشاملة إلى العملية التعليمية، فتعلم اللغة العربية في ضوء هذا المنهاج ليس مقصورا على تزويد المتعلمين بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول العربية، وإنما هو أيضا تمكينهم من اكتشاف مهاراتها.
- 4- تحديده لوظيفة اللغة بأنها تحقق الاتصال بين الناس وهو يختلف عن المناهج التي تحدد وظيفة اللغة في قراءة التراث.
- 5- تحديده لجهة المسؤولية في تعليم اللغة وهي هنا المدرسة، ووضعها الخطة مع الاشراف على تنفيذها، سواء داخل جدرانها أو خارجها .
- 6- النظرة إلى المنهاج على أنه وسيلة لا غاية، إن المتعلم لا يحضر إلى المدرسة إرجاء لوقت الفراغ، أو رغبة في مجرد لقاء الأصحاب... إنه يحضر لأنه يريد أن يتعلم، وقد أخذت المدرسة على عاتقها مسؤولية تعليمه والمنهاج بذلك وسيلة لتحقيق هذه المسؤولية وليس مجرد غاية تقف عندها.

<sup>1</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص 54.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها .

و منهاج اللغة العربية، كمنهاج أية لغة أخرى، يتناول المهارات الأربع: الحديث والاستماع والقراءة (بنوعها الصامتة والجهريّة) والكتابة (خط، تركيب جمل، فقرات، إملاء...) التي يتم تفعيلها من خلال نصوص نثرية وشعرية تنتمي لعصور مختلفة.<sup>1</sup>

وتأسيا على هذا التصور، فإن منهاج اللغة العربية في مراحل التعليم العام يمكن أن يتكون من شقين متلازمين: الشق الأول هو "المحور" و يدور حول الفنون اللغوية الأساسية ومهاراتها المختلفة اللازمة لتكوين الإنسان المسلم العربي في المجتمع الإسلامي العربي، والشق الثاني يدور حول الأطر الثقافية والحضارية المصاحبة لتعلم اللغة. يجسده الشكل التالي:<sup>2</sup>



و هنا يجب أن ندرك أمرين: الأول، هو أن المحور أو الفنون اللغوية ومهاراتها الرئيسية يجب أن تأخذ أكبر قدر من وقت المنهاج وأنشطته، وكلما ارتقى التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى المراحل الأعلى كلما ضاقت أنشطة المحور واتسعت الأنشطة الثقافية والحضارية التي تعمل على اتقان المتعلم للفنون اللغوية ومهاراتها الأساسية. إذ يهدف تعليم اللغة من البداية إلى تمكين التلميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في فنون اللغة العربية وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السلبية، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد صفوف هذه المرحلة، بحيث يصل التلميذ في نهايتها إلى مستوى لغوي يمكن من استخدام اللغة استخداما ناجحا عن طريق الاستماع الجيد، والنطق الصحيح والقراءة الواعية، والكتابة السليمة، الأمر الذي يساعده على أن ينهض بالعمل الذي يختاره على أن يواصل الدراسة في المرحلة التعليمية التالية.<sup>3</sup>

و منهاج اللغة العربية ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية وهي تعديل سلوك التلاميذ اللغوي، من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها المنهاج.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

<sup>2</sup> ينظر: علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية . ص 58.

<sup>3</sup> ينظر : ، الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

حيث يُصاغ منهاج اللغة العربية هذه الأيام على شكل معايير أداء أو كفايات يطلب من الطالب تحقيقها، لكن المنهاج في واقع الأمر عادة ما يختزل في البلاد العربية بين دفتي كتاب مدرسي موحد، أو مجموعة من الكتب التعليمية المختصة بمادة ما و تسلسلها، بما في ذلك النصوص والتمارين التي يستخدمها لتحقيق الكفايات المرتبطة بها.<sup>1</sup>

و لأن المنهاج الدراسي على تنوعات معارفه نوع من التشريع، يقصد به تنظيم العملية التعليمية<sup>2</sup>، بما فيها تنظيم العملية التعليمية للغة العربية ونظرا لمكانتها في المنظومة التربوية كونها وسيلة التعليم و التواصل والتبليغ، كان لزاما على المؤسسات التربوية أن تعمل جاهدة على الاعتناء بهذه الوسيلة، لتجعل منها أداة طيعة لدى المتعلمين ووسيلة تعبيرهم عن فكرهم بل وسليقة فيهم. وهو ما يستوجب بناء مناهج تعليمية بناء دقيقا من منطلقات محددة المسار والنتائج.

#### 2/1/1 متطلبات البناء :

أن نتحدث عن المنهاج الدراسي في مفهومه التربوي الشمولي، فإننا بذلك نتحدث عن منظومة متكاملة وهادفة من الكتب والأنشطة الدراسية، ومن الأطر المرجعية والقيمية والسلوكية الموجهة للتفكير والممارسة... إلخ، معنى ذلك أن نتحدث في هذا الإطار عن الدعامة المفصلية للنظام التربوي برمته<sup>3</sup>. شبكات علائقية متشعبة المسارات متعددة الأطراف هدفها تنظيم العملية التعليمية يجسدها منهاج تعليمي بني للسير بها نحو المرامي والغايات التي حددها ذلك النظام التربوي.

و قبل أن يخرج المنهاج للواقع التعليمي لتحقيق تلك المرام والغايات كان لزاما عليه المرور بمراحل يكون فيها فكرة ثم يخطط لها ويختار ويصمم فيبني ثم يجرب قبل أن يعمم.

مفاهيم أولية وجب التعرف عليها كونها مسائل لها حساسية وأهمية بالغة تعطى للمنهاج فاعلية إذا ما تم الاهتمام بها. و تتعلق هذه المفاهيم بالعمليات المرتبطة بإعداد المنهاج فنجد تسميات مثل أسس المناهج، تصميم المناهج، بناء المناهج، تقييم المناهج، تطوير المناهج، تحسين المناهج، تنفيذ المناهج،

<sup>1</sup> رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص 54.

<sup>2</sup> ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط9، دت، ص 35.

<sup>3</sup> مصطفى محسن، الكتاب المدرسي وتوجهات المنهاج التربوي نحو رؤية سوسيو ثقافية لبعض معطيات الراهن و رهانات التطوير والإصلاح، عالم التربية، ع 19، 2010، ص 386، 387.

هندسة المناهج، تسميات عرفت بعضها التوظيف بشكل عشوائي، من بينها ما هو حاصل بين مصطلحي التطوير والتحسين و بين التصميم والبناء و الهندسة<sup>1</sup>.

سنحاول التعرف على هذه المفاهيم مسقطين إياها على مناهج اللغة العربية في بعدها النظري .  
مؤخرين مصطلح الأسس إلى مقام تال وفق ما تقتضيه ضرورة البحث. حيث تأتي المصطلحات تبعا  
لتسلسلها في إعداد المناهج إذ تتداخل بعض المصطلحات مع بعض وهو ما تبين عنه المفاهيم التالية:

1/2/1/1 تخطيط المناهج: يقترن هذا المصطلح برصد إمكانيات التصميم والبناء وهو الأمر الذي  
يحمل الخبراء مسؤوليته<sup>2</sup>. والتخطيط يشمل التصميم والبناء.

2 /2/1/1 بناء المناهج: و يقصد به عملية اختيار أهداف المنهاج واختيار المادة التعليمية المناسبة،  
وطرق و استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية التعليمية، وأساليب التقويم، وإعداد مقررات  
تدريسية مفصلة. مناسبة لمدرسة معينة<sup>3</sup>.

3 /2/1/1 تصميم المناهج: و يعني تنظيم عناصره من أجل تيسير عملية التعلم، كما يجري تحديد  
العلاقات بين الطلبة والمعلم، وتحديد المواد التعليمية، والمحتوى والزمن اللازم كما يتم فيه تحديد  
مخرجات التدريس، بمعنى آخر فإن تصميم المنهاج يشير إلى ترتيب كل العوامل أو العناصر التي توجه  
التدريس وكيفية ترابط عناصر المنهاج للتوصل إلى مخرجات محددة<sup>4</sup>.

إذ يتطلب تصميم المناهج الدراسية إحاطة شاملة بالتصورات التي يشهدها عصرنا الحالي، وذلك من  
خلال الوقوف على مختلف التجديدات الواردة في هذا المجال، ومن أهم ما استرعى الانتباه في الفترة  
الأخيرة ذلك الاهتمام الكبير بالمقاربات المتحكمة في تصميم المناهج، فلقد تم تبني مقاربات و طبقت  
المناهج الدراسية المصممة على أساس هذه المقاربات في جميع المواد الدراسية في التعليم الابتدائي،  
المتوسط الثانوي، والملاحظ في تعميم هذه المقاربات في المجتمعات العربية مدى تشابه الأسباب بينها  
وبالتالي مدى إمكانية التنبؤ بنتائج تطبيق هذه المقاربات في المدى المتوسط والبعيد، ولعل هذا التبني  
المشترك والمتسرع دليل على تأثير العولمة حتى في تصميم التربية، أي أن تصميم المناهج لابد أن يراعي

<sup>1</sup> ينظر: وليد عبد اللطيف. هوانة، المدخل إلى إعداد المناهج الدراسية، دار المريح، الرياض، السعودية، 1988، ص38.

<sup>2</sup> عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014، ص99.

<sup>3</sup> محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريف في الوطن العربي، الرباط، 2011،

ص 80.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها.



احتمال أن يكون المعلمون والمشرفون التربويون غير مؤهلين لتطبيق هذه التجديدات بالمستوى المطلوب..... ولتحقيق النجاح أمام هذا التحدي لا بد من الوقوف موقف المتأمل البصير الذي لا يرفض كل جديد لمجرد أنه أجنبي، ولا يتقبله حتى يتأكد من ملائمته وخلوه من أي تأثير يمس بالكيان الحضاري للأمة وفق شروط الاقتباس التي حددها علماء التربية المقارنة.<sup>1</sup>

وبمقارنة مفهومي البناء والتصميم نجد تداخلا في آليات كل واحد منهما . رغم أن البعض يجعلهما واحد ، نجد نحن أن البناء اختيار والتصميم ترتيب وتنسيق لذلك الاختيار.

4/2/1/1 تجريب وتطوير المناهج : عمليتان متلازمتان متتابعتان إن اقتضت الضرورة ، اذ يقصد بالتجريب والتطوير من خلال ما سيأتي ذكره أن التجريب إخضاع المنهاج للتجربة قبل تعميمه وتنفيذه ، أما تطوير المنهاج فهو تحسينه الذي لا يتأتى إلا بالتجريب في معظم أحواله.

و يلعب التجريب دوراً رئيساً في تطوير المناهج على أساس علمي، فكم من دول بذلت جهوداً كبيرة لتطوير مناهجها، ولكنها فشلت ولم تنجح في تحقيق الأهداف المنشودة، لأنها اعتمدت على الآراء الشخصية والارتجال، واتخاذ القرارات وإصدار القوانين، وجعلت ذلك أسلوبها في التطوير ، و الذي يميز التطوير المبني على أساس علمي عن غيره من أساليب التطوير الأخرى هو التجريب.<sup>2</sup> إذ يتطلب التجريب عدة أمور أهمها:<sup>3</sup>

1- وضع خطة عامة للتجريب تحدد أهدافه وموضوعاته ومدة استمراره ومراحله والقائمين به والخاضعين له .

2- تحديد المجالات التي يتم فيها التجريب حيث كان التجريب في الماضي مقصوراً على جوانب محدودة فقط، مثل المقرر الدراسي الجديد، أو على طرق التدريس الجديدة، أما اليوم فقد امتد مجال التجريب حتى أصبح يشمل كل الجوانب تقريبا، فهو ممتد إلى الكتب والمقررات وطرق التدريس والوسائل التعليمية، ونظم وأساليب الامتحانات، والأنشطة ونظم الدراسة ومواعيدها، والادارة التعليمية وإعداد المعلمين وتدريبهم وأساليب التوجيه والاتجاهات التربوية الحديثة... ويمكننا القول بأن التجريب أصبح ممتداً إلى كل ما يقع في المحيط التربوي والتعليمي.

<sup>1</sup> ينظر: لكحل لخضر: "الإصلاح التربوي في ظل العولمة" ، ص 201-202.

<sup>2</sup> عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية، ص 229.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 232-233.

- وعند تطوير المنهاج ينبغي أن تحدد ما هي جوانبه التي لا بد أن نخضعها للتجريب، وفي البلدان النامية يجب أن لا يكون هناك إسراف في التجريب حتى لا تستنفذ كل الطاقات في هذه العملية بل يجب أن تكون هناك أولويات للمجالات التي ينصب عليها التجريب وفقا لأهمية كل مجال والامكانيات المتوفرة.
- 3- لا بد من تواجد مجموعة الاختبارات والمقاييس والمعايير التي يمكن الاستعانة بها للحكم على النتائج المتحصل عليها من عملية التجريب ، بحيث يمكن معرفة المستوى الذي تم التوصل إليه، وهل من الواجب رفع هذا المستوى وتحسينه أو الإبقاء عليه كما هو.
- 4- اختيار عينة ممثلة، وكلما زادت العينة كلما كانت النتائج التي يتم التوصل إليها أكثر دقة ودافعية.
- 5- توفير كافة المتطلبات اللازمة للتجريب (كتب، نشرات، أدوات، أجهزة) وتدريب الأفراد الذين سيقومون به فإذا كان التجريب مثلاً منصبا على طريقة جديدة للتدريس فمن الضروري أن يقوم بتجريب هذه الطريقة مجموعة من المعلمين الذين فهموها فهما تاما ودقيقا، وإلا فإن النتائج التي يتم التوصل إليها تكون مظلمة وغير واقعية.
- 6- أثناء التجريب يجب حصر المشكلات التي تظهر ، ودراسة كل مشكلة ومحاولة حلها بأسلوب علمي.
- 7- تحليل النتائج التي يتم التوصل إليها على ضوء الأهداف المرسومة لعملية التجريب.
- 8- عقد ندوات وجلسات تناقش فيها النتائج التي قاد إليها التجريب وما أدى إليه من تغيير أو تعديل جديد، وفقا لوجهات النظر المختلفة.
- 9- إعادة التجريب مرة أو مرات أخرى بعد إدخال التعديلات أو التغييرات اللازمة، حتى نصل بالمقترحات إلى أحسن صورة ممكنة والهدف الرئيسي من إعادة عملية التجريب هو:<sup>1</sup>
- 9-1 التأكد من صحة التعديلات التي أدخلت على المنهج المقترح.
- 9-2 سد الثغرات التي تظهر أثناء المرحلة الأولى من التجريب، ويؤدي هذا إلى التوصل لأحسن صورة ممكنة.
- 9-3 التأكد من أن النتائج التي قاد إليها التجريب أصبحت تتمتع بدرجة كبير من الثبات، تسمح بالانتقال إلى خطوة أخرى من خطوات التطوير.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 234.

ومن خلال متطلبات التجريب نستطيع تحديد أهداف عديدة له ، من أهمها ما يلي:<sup>1</sup>

1- إثبات صحة أو خطأ الموضوعات أو الأفكار أو المشروعات أو النظم أو الطرق التي تخضع للتجريب، وبالتالي فإن التجريب هو الذي يسمح لنا بتقبلها، والأخذ بها أو معارضتها ورفضها.

2- معرفة جوانب القوة والضعف في المنهاج المقترح بجوانبه المختلفة وبالتالي يمكننا إجراء التغييرات والتعديلات الضرورية، قبل الشروع في تنفيذ هذا المنهاج المقترح، أي إدخال التعديلات والتغييرات في الوقت المناسب بحيث يتم التنفيذ على أرض صلبة.

3- إتاحة الفرصة للتعرف على بعض المشكلات التي تواجه الواضعين عند تطبيق وتنفيذ المنهاج المقترح، وقد أثبتت التجارب أن كثيراً من المشكلات التي ظهرت أثناء التجريب لم يأخذها المخططون في اعتباراتهم، ولم يتنبؤوا بها أثناء إعداد المنهاج المقترح، وبالتالي فإن التجريب يتيح الفرصة لإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات بطريقة عملية.

4- إتاحة الفرصة للتعرف على مدى تأثير أحد جوانب المنهاج على الجوانب الأخرى، وبالتالي فإنه يؤدي إلى تعديل في هذه الجوانب ، ومعنى ذلك أن التجريب يساعد على تحقيق مفهوم التكامل والتوازن بين جوانب المنهاج المختلفة.

إذ قد يتم التجريب على طريقة جديدة للتدريس، ومن خلال التجريب يتضح ضرورة تغيير أو تعديل في محتوى المادة الدراسية أو في عدد الساعات المخصصة لها، أو في إعداد وتدريب المعلم القائم بتدريسها... وهكذا نرى أن تجريب طريقة جديدة للتدريس قد يؤدي إلى تغيير في محتوى المادة الدراسية أو في عدد الساعات المخصصة لها، أو في إعداد وتدريب المعلم القائم بتدريسها... ، أو في الكتاب الدراسي أو في نوعية الوسائل وفي طبيعة طريقة القياس و الاختبارات المستعملة.<sup>2</sup>

و أكبر نقد يوجه لتطوير المناهج في الدول النامية هو أن غالبية هذه الدول نادراً ما تلجأ إلى التجريب و حتى إذا ما تم التجريب فإنه يتم بطريقة سطحية غير فعالة، أي كتحصيل حاصل يتم بطريقة خاطئة، فلا يؤدي إلى تحقيق الأغراض المنشودة منه إذ يلفت النظر في هذا المجال إلى خطورة مثل هذا الوضع على العملية التربوية ككل، فالتطوير بدون تجريب ما هو في الواقع إلا آراء شخصية، سرعان ما تتحول إلى قرارات يتم تنفيذها مباشرة... وبعد فترة وجيزة يظهر قصورها وضعفها بل وبعدها عن الصواب وبالتالي تتخذ قرارات أخرى أو يتم تكليف أشخاص آخرين بالقيام بهذه العملية، ولكنها غالباً ما تفشل لنفس

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 229.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 230.

الأسباب. و على هذا الأساس فمن الضروري أن تلجأ إلى التجريب، ومع أنه عملية شاقة وصعبة تحتاج إلى جهود كبيرة وخبرات وإمكانات عديدة إلا أنه أمر لا غنى عنه.<sup>1</sup>

و كل الأنشطة التربوية قابلة للتجريب بل ومن الممكن السير أبعد من ذلك إلى القول أن كل ما ينتهي إلى العمليات التربوية والتعليمية قابل للتجريب، فتغيير الكتب والمقررات الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية لا بد أن يخضع للتجريب، وتحديد سنوات الدراسة ومواعيد الدراسة ومجالات الأنشطة المختلفة خاضع للتجريب، وتغيير نظم إعداد المعلمين وتدريبهم قابل للتجريب.

وما يجدر ذكره هو أنه لا يمكن إجراء التجريب على كل التلاميذ مثلاً في كل المدارس، لأن هذا يستغرق وقتاً وجهداً يفوق الطاقة و لذلك يُكتفى باختيار البعض من الكل، أي عدد معين من التلاميذ أو المدارس أو الفصول أو جزء من كتاب وهذا هو ما يطلق عليه "عينة" ويشترط أن تكون هذه العينة مُمَثِّلَةً، فإذا أخذت عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بإحدى المدن مثلاً فيجب أن يختار عدد معين من المدارس ومن أحياء مختلفة (أي من مستوى اجتماعي وثقافي واقتصادي مختلف)، وكذلك تختار العينة من الجنسين إذا أريد تبيان مدى تأثير الجنس على التجربة، ويختار من أعمار زمنية مختلفة إذا أريد معرفة مدى تأثير عامل السن والزمن في التجربة.<sup>2</sup>

و أثناء التجريب تظهر مجموعة من المشكلات والعوائق تستدعي البحث عن حلول سليمة وسريعة، ثم تحلل النتائج التي يتم التوصل إليها ، وتحليل النتائج يؤدي إلى تعديل في بعض الجوانب أو تغيير فيها، ثم يعاد التجريب مرة أخرى، ولكن على نطاق واسع إذ عادة ما يبدأ التجريب على عينة صغيرة ثم ما يلبث أن يتسع حجم العينة حتى يشمل أعداد أكبر من التلاميذ والمدارس أكثر. ولا بد من استمرار التجريب إلى أن يتم التوصل إلى نتائج مرضية وثابتة ينتهي بعدها التجريب لكي تدخل في مرحلة الاستعداد للتنفيذ.<sup>3</sup>

وفترة الاستعداد تتطلب إعداد بشريا للقائمين بالعملية التربوية، وإعداداً مادياً لكل ما تتطلبه هذه العملية، وتقل فترة الإعداد هذه أو تطول وفقاً لحجم الامكانيات المتاحة من ناحية، وشمول عملية التطوير أو عدم شمولها من ناحية أخرى، فتدريب آلاف المعلمين على طريقة جديدة للتدريس وطبع

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها .

<sup>2</sup> المرجع نفسه ص230.

<sup>3</sup> المرجع السابق ، ص 231.

ملايين الكتب للتلاميذ يطيل من فترة الاستعداد، كما أن توفر الأموال اللازمة له تأثير كبير على طول أو قصر هذه الفترة.<sup>1</sup>

5/2/1/1 التعميم : بعد الانتهاء من عمليات الاعداد والاستعداد فإنه من الواجب اختيار الوقت المناسب للبدء في التنفيذ وتعميم استخدام المناهج الجديدة، وعادة ما يكون ذلك في بداية العام الدراسي، على أن يكون موعد البدء معروفا عند الجميع... ويراعي قبل البدء في تنفيذ المنهاج وتعميمه خلق المناخ المناسب في المدرسة وخارج المدرسة ، بما يضمن مساندة هيئات التدريس والتوجيه والجهاز الاداري وأولياء الأمور وغيرهم لعمليات التطوير والتجديد.<sup>2</sup>

6/2/1/1 تنفيذ المناهج : ويقصد به مجموع الموافقات التعليمية التي يشترك فيها المعلم مع تلاميذه في تنفيذ المنهاج في الاتجاه المرغوب فيه أي في اتجاه ما حدد له من أهداف.<sup>3</sup>

7/2/1/1 تقويم المناهج: ويقصد به مرحلة للحكم على مدى نجاح أو فشل عملية تطوير المنهاج أو المنهاج المطور ذاته، مع تشخيص الواقع الحالي من خلال التجريب، وذلك لتأكيد الدور الرئيسي لاتخاذ القرارات والحصول على تغذية راجعة .

فالتقويم يحيط بالمكونات الأخرى للمنهاج، ويوضح أن هناك علاقة متبادلة بين كل من محتوى المنهاج والأنشطة التعليمية و ذلك أن العملية التعليمية منظومة واحدة ، وتكون التغذية الراجعة التي يمكن الحصول عليها من عمليات التقويم ضرورية لتطوير المنهاج بصفة مستمرة.<sup>4</sup>

8/2/1/1 تجديد المناهج : إن عملية إعادة تجديد المناهج و البرامج تتطلب مراعاة طموحات وحاجات الأفراد الفكرية والنفسية والاجتماعية والروحية والقيمية، خصوصا في ظل الظروف السوسيو تاريخية المتعارف عليها. مما يحتم ضرورة المراجعة الدورية.

هذه الأخيرة وجب أن تتماشى مع ما جاء في تشريعات التربية والتكوين، و وفق الأطر المرجعية للمادة المدرسة ، وما يجدر تأكيده أن مسؤولية اللجنة الدائمة للبرامج تبقى قائمة في تدارك الهفوات

<sup>1</sup> المرجع نفسه ، ص 234.

<sup>2</sup> المرجع نفسه. ص 235.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص 99.

<sup>4</sup> المرجع نفسه ، ص 235.

المنهجية والقيمية التي وقعت أثناء عملية صياغة البرامج والمقررات الدراسية الخاصة بالمواد ، وذلك تفاديا لكل رفض لهذه المواد من قبل المتعلمين.<sup>1</sup> وهو ما تعمل عليه عملية تجديد المناهج.

تجديد أحدثته المنظومة التربوية الجزائرية في بناء مناهجها باعتمادها لجيل ثان من بيداغوجيا الكفايات بعد أن لاحظت إخفاق الجيل الأول وما الثاني إلا تحول عن الثاني تحولا بسيطا في المصطلحات .وتقديم وتأخير لبعض الموضوعات و المحاور من سنة لسنة أخرى .

### الاعتبارات الواجب مراعاتها قبل الشروع في إعداد وبناء المناهج :

قبل الشروع في إعداد وبناء أي منهاج أو مقرر تربوي أو تعليمي لا بد من مراعاة أشياء عدة منها ما يلي :<sup>2</sup>

\*أن يتماشى المنهاج أو المقرر مع المبادئ الدينية للأمة ، حتى تتمكن من الفلاح والنجاح.

\*أن يكون هناك هدف علمي مرسوم وواضح لذلك المنهاج.

\*أن يعكس المقرر أو المنهاج إرادة المتعلمين المثالية في التقدم والرقى الحضاري والثقافي والسلوكي والاجتماعي وأن يراعي ميول الأغلبية.

\*أن لا يكون الشكل والمضمون مملين بحيث يثيران الكسل والخمول لدى المتعلم ويدفعان به إلى عدم صقل تفكيره حتى يكون مبدعا مبتكراً.

\*أن يراعي المقرر قدرات وبيئة المتعلم العربية المسلمة بحيث لا يحمل المتعلم أكثر من طاقته ولا يهدر جهده خاصة إذا ما كان المقرر أو المنهج بلغة أجنبية غير لغته الأم.

\*أن يوضح المنهاج أو المقرر بشكل سهل ومرن دون غموض ، وذلك بضم عنصر ثقافة المتعلم المحلية حتى يلمس فيه أنيسا لأنه يخاطبهم بأشياء مألوفة لديهم تسهل عليهم إعادة تشكيلها والاستفادة منها في مسيرتهم التعليمية.

\*أن يكون المنهاج أداة تشويق وتحفيز بغية الاستمرار في البحث والمطالعة وعدم الاكتفاء بما يلقي في حجرة الدرس فقط والتواكل على ما يفضي به المعلم من شروح.

<sup>1</sup> ينظر :رشيد جرموني " سؤال القيم في المناهج والمقررات الجديدة" عالم التربية ، ع 19، ص 233.

<sup>2</sup> عبدالله أهنية، " الثقافة المحلية بين التربية والتعليم " ، ص 348، 379.

\*تحديد الأغراض التي يتوجه إليها التعليم، فالغرض من التعليم في المدن الساحلية قد يختلف عن البيئة الصحراوية، وعن المدن الصناعية، وعن البيئة الزراعية، وتحديد الغرض من التعليم هو الأساس الأول للمناهج الدراسية، ولا شك أن المناهج الناجحة هي التي تحقق من حاجات المجتمع، وتخدم أغراضه في المرافق الحيوية المختلفة.

\*اختيار الموضوعات والخبرات التعليمية، التي تحقق هذه الأغراض.

\*تقويم نتائج هذه الخبرات للوقوف على مدى تحقق الأغراض وتعديل هذه المناهج في ضوء التجارب والتطبيق.

مجموع اعتبارات تتجسد في مجموع الأسس التي تبنى عليها المناهج كما تتجسد في مجموع مكونات وعناصر تلك المناهج.

## 2/1: أسس بناء مناهج اللغة العربية المفهوم والتصنيفات:

ما أشبه وضع منهاج دراسي بإنشاء مبنى، فنحن قبل بنائه قد حددنا الغرض من هذا البناء، ثم عهدنا إلى وضع التصميم الذي يحقق هذا الغرض، ثم بعد بنائه نختبر مدى وفائه بالغاية المطلوبة لنضيف عليه من أنواع التحسين والتعديل ما يجعله أكثر وفاء بالغرض. ومن بين ما يكفل تحقيق الأغراض صلابة الأسس التي يقوم عليها بناء مما يكفل صموده وقوته.

### 1/2/1 مفهوم أسس بناء مناهج اللغة العربية:

تعرف الأسس عموماً على أنها القواعد والمرتكزات التي يقوم عليها البناء، والأساس هو أصل الشيء أو مبدؤه. وأسس المناهج مجموع النظريات والمعتقدات التي ينطلق منها واضعو المناهج في بناء تلك المناهج وتنفيذها وتقويمها.<sup>1</sup>

و بالتحديد هي مجموعة المبادئ والأصول والمرتكزات العقدية (الفلسفية) والمعرفية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر على عناصر المنهاج بشكل مباشر، كالأساس الفلسفي الذي يؤثر على الأهداف، حيث تحدد فلسفة المجتمع أهداف المنهاج، وبالتالي تأتي فلسفة التربية المنبثقة من فلسفة المجتمع لتحديد أهداف المدرسة والطريقة الذي بواسطتها تحقق هذه الأهداف، وتتأثر هذه الأهداف بالأسس الأخرى

<sup>1</sup> عبد الرحمن الهاشمي وآخرون، استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية، رؤية نظرية تطبيقية، دار عالم الثقافة، عمان الأردن، ط1، 2010، ص 62.

للمناهج، فيأتي بعضها أهدافاً فلسفية وبعضها أهدافاً معرفية وبعضها أهدافاً اجتماعية وبعضها أهدافاً نفسية، وهكذا تتأثر عناصر المنهاج الأخرى بالأسس التي يقوم عليها.<sup>1</sup>

أي تؤثر أسس المناهج في محتوى وتنظيم المنهاج وأهدافه ومواده وأنشطته، لذا تسمى هذه الأسس أيضاً بالمحددات التي تحدد جوانب المنهاج، وبالتالي لا يستغنى عن هذه الأسس في عمليات البناء والتطوير والتحسين، وكثيراً ما يعدد خبراء المناهج هذه الأسس على أنها أسس نفسية وفلسفية واجتماعية غير أنها تتداخل كثيراً فيصعب الفصل بينها.<sup>2</sup> كما تعتبر القواعد التي تنطلق منها تعليمية أي مادة من المواد.

### 2/2/1 تصنيفات أسس بناء مناهج اللغة العربية :

شاع تصنيف أسس بناء المناهج إلى مجالات محددة حتى غدا عرفاً عاماً، والملاحظ أن التصنيفات التي جرى عليها العمل يتعامل معها على أنها أسس متساوية في المستوى أو متداخلة فيما بينها. أما نحن فسنتناولها متساوية.

#### 1/2/2/1 الأساس المعرفي :

من التعريفات التي ذكرت للمعرفة أنها مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به.<sup>3</sup> ومن هذه المجموعة تصاغ المعارف القابلة للتعليم وفق ما يقره تخطيط المنهاج.

إذ تعد المعرفة محوراً أساسياً في المنهاج التعليمي، والذي لا بد له من أن يقوم على أسس معرفية محددة، لأن الأسس المعرفية توفر فرص المفاضلة بين مستويات المنهاج من خلال اختيار ما يحقق أفضل فائدة للفرد والمجتمع، وكما هو معلوم فالمعارف تتفاوت في طبيعتها فمنها: معرفة مباشرة، وغير مباشرة، معرفة ذاتية وغير ذاتية.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> ينظر: طه علي حسين الدليعي، سعد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، 2005، ص21.

<sup>3</sup> توفيق أحمد مرعي، المناهج التربوية الحديثة، ص127.

<sup>4</sup> ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص54، 55.



والحديث عن طبيعة المعرفة كأساس لبناء منهاج ما يستوجب الاجابة عن التساؤلات التالية : ما مصادر المعرفة ؟، كيف يعرف الانسان ؟ ما مهمة المعرفة للحياة والانسان؟<sup>1</sup>

إذ تتجلى مصادر المعرفة التي يتأسس عليها بناء المنهاج كإجابة عن السؤال الأول، في الحواس التي يجب على المنهاج الاهتمام بها واستخدامها نظراً لوجود علاقة طردية بين كثرة استخدامها في الحصول على المعرفة، وبين زيادة سهولة المعرفة، ومن واجبه أيضاً الإكثار من استخدام الوسائل الحسية التي تساعد المتعلمين على تحقيق تعلم نافع، كما تتجلى في العقل وهو المصدر الثاني للمعرفة، ويقصد به عمليات التفكير التي يؤديها الإنسان، وهي في الواقع ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدراك الحسي، وعلى المنهاج الاهتمام بالتفكير العقلي والاهتمام بتوجيه مدركاته الحسية عن طريق الفهم العقلي.

وهناك الحدس الذي لا يعده البعض نوعاً من أنواع الإدراك الحسي، ومع ذلك فعلى المهتمين بالمناهج أن ينظروا إليه بوصفه مصدراً من مصادر المعرفة و من واجب المنهاج تشجيع التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتنميته بالوسائل المختلفة، وهناك التقاليد وهي ما تركه الآباء والأجداد من تراث ثقافي، ومن لغة ودين وأخلاق، وهذا التراث يستقبله العقل والحواس معاً، فالتقاليد بشكل خاص هي مصدر معرفة السلوك والأخلاق.<sup>2</sup> وهذه المصادر عامة في التنظير للأسس مناهج التعليم على تنوعاتها .

إذ نجدتها تختلف نوعاً ما في مناهج اللغة العربية في وطننا العربي ، حيث تنطلق هذه الأخيرة من مصدرين أولهما الوحي قرآناً وسنة ، فهو المصدر الأول للمعرفة ، والكون هو المصدر الثاني وهو آية الله الكبرى ومعرض قدرته المعجزة المبهرة ....والكون غيب وشهود ، أما الغيب فقد استأثره الله تعالى ، أما الكون المشهود فمن واجب المنهاج أن تتناوله بالدراسة والبحث والتفكير والتدبير واكتشاف قوانين الله ونواميسه وسننه فيه ، وأن يتعلم الصغار والكبار كيف يتلطفون في التعامل مع الكون المادي الذي نظمته الله على أقل صورة لخدمتهم وكيف يحافظون على البيئة المحلية والعالمية وكيف يستثمرون خيراتها لخدمة أنفسهم ولخدمة البشرية جميعاً.

أما العقل فليس مصدراً للمعرفة في التصور الاسلامي بل هو مجرد أداة أو وسيلة للعلم والمعرفة فالعلم والمعرفة موجودان في الكون منذ خلقه الله ، والعقل لا يخلق ما ليس موجوداً ، فهو يكشف ما هو

<sup>1</sup> المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها، 2011، مج.2، ص.22.

<sup>2</sup> طه حسين الديلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ص 29، وينظر سهيلة الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل ، ص 161، وينظر توفيق مرعي، المنهاج التربوية الحديثة، ص 128-130.

موجود ومما لم يكتشفه العقل البشري من قبل ، والعلاقات موجودة قبل اكتشاف العقل لها؛ لأن خالقها موجود أزلا ، وهو ذاته خالق العقل .

إذ أن مصادر التعلم موجودة بالفعل في الكون والبيئة المحيطة والمجتمع ، حيث يعمل مناهج اللغة العربية على لفت انتباه المتعلمين إلى أن المعرفة ليست حكرا على المنهاج أو كتاب من الكتب، وإنما أودعها الله في كل مخلوقاته وفيما يحدث من أحداث ، عند إذن يدرك المتعلم أهمية التدبر في الكون.<sup>1</sup>

كيف يعرف الانسان ؟ وهو السؤال الثاني الذي يحاول الأساس المعرفي الاجابة عنه ، فنجد التصور الاسلامي قد بين أن التعلم يحدث نتيجة دافع ذهني أو بالشعور بحاجة من حاجات النفس الفطرية المكتسبة ، مادية كانت أو عقلية أو وجدانية يصاحب ذلك -عند الانسان المسلم- إحساس بضرورة الاستعانة بهدي الله وعونه ، والاحساس والاستعانة بعون الله يدفعان الانسان إلى النشاط وبذل الجهد المناسب والأخذ بالأسباب من أجل الوصول إلى إشباع الحاجة أو حل المشكلة ، أي من أجل الوصول إلى الفهم وتعديل السلوك طبقا لهذا الفهم..... حيث يسعى مناهج اللغة العربية وفق هذا الأساس المعرفي إلى دفع المتعلم نحو استخدام عقله في إدراك العلاقات الخفية وغير الخفية بين المتغيرات الموجودة حوله في الكون والمجتمع ، ومن ثم رصد التغيرات التي تحدث حوله، ومحاولة استغلال هذا الادراك في تطوير المعرفة وإنتاجها.

وقد ذكر الله في محكم تنزيله أدوات الادراك في قوله تعالى ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ النحل(78). فالسمع هنا استخدام لهذه الطاقة بكفاءة لإحراز العلم والمعرفة. أما البصر فهو تنمية المعرفة السمعية بما يضاف إليها من ثمرات الملاحظة والتجربة والبحث ، والفؤاد معناه تنقية المعرفة السمعية والبصرية من أدرانها وأوشابها ثم استخلاص النتائج منها وتقويمها وترقيتها .

فإذا تضافرت هذه القوى مع بعضها البعض نجم عنها ذلك العلم وتلك المعرفة اللذان من الله بهما على بني الانسان ، وبهما استطاع هذا الأخير التعامل مع سائر المخلوقات وتسخيرها لخدمته. فتقدمه وتخلفه مرهون باستخدام هذه القوى بكفاءة وفعالية ، للوصول إلى الحكمة التي هي أصفى رحيق بفطرة

<sup>1</sup> ينظر: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

عقل الانسان ، فالحكمة هي علم المستقبل وأمله الشامل وفيها فصل الخطاب في مهمة العلم والمعرفة للحياة والمجتمع.<sup>1</sup>

وهو السؤال الثالث الذي يطرحه الأساس المعرفي فحواه ما مهمة العلم والمعرفة للحياة والمجتمع؟ حيث يرى التصور الاسلامي أن التطبيق لإعمار الأرض وترقية الحياة هو غاية العلم والمعرفة إذ تتبنى مناهج اللغة العربية ربط العلم بالعمل والتنظير بالتطبيق فلا فجوة بينهما بل شرط التلازم بينهما واجب التحقق.....فالعلم والمعرفة في التصور الاسلامي هو معرفة قوانين الله في الكون ومعرفة كيفية تطبيق هذه القوانين بالشكل الذي يؤدي إلى إعمار الأرض وترقية الحياة وهو ما يعرف الآن بالتقانة أو التكنولوجيا.<sup>2</sup>

وللوصول إلى ذلك حري أن يتلقى الانسان معرفته من الوحي والنص ، ومن الكون والحياة فالإنسان و يرد كل شيء ابتداء إلى إرادة الله وتديره ، ويرد الخلق كله بما في ذلك الكون والانسان والحياة بأوضاعها السياسية والاقتصادية والاجتماعية إلى إرادة الله الواحد. وبذلك لا تناقض في أن يكون الكون -بما في ذلك الطبيعة -، وأن تكون الحياة بأوضاعها المختلفة مصادر للمعرفة بجانب الوحي باعتبار أن هذا كله من صنع الله ، ونحن بالعقل نتعلم من آيات الله الموحى بها ،ومن آيات الله الموجودة في كل جنبات الكون، فالكل في النهاية من صنع الله الذي أحسن كل شيء صنعا.<sup>3</sup> وإلى جانب كل هذا فإن الأسس المعرفية للمناهج تسهم أيضا في إعطاء معلومات كافية للمفاضلة بين محتويات المناهج عند الاختيار والتخطيط، إذ يتم تفضيل المناهج على بعضها بعضا حسب القيمة المستفادة من كل منهاج، هذا بجانب مقدار نسبة الدقة في المعلومات التي تحتوي عليها المناهج ، إذ تتوقف طريقة التعليم والتعلم ومحتوياتها بدرجة كبيرة على ما يفهمه الفرد عن ماهية المعرفة وتنوعاتها.<sup>4</sup>

ومن خلال الدراسات النقدية التحليلية لمضامين مناهج اللغة العربية حول هذا الأساس تبين غياب النصوص الدينية الدالة عليه ، وكان من المفروض تواجدها في المحتوى التعليمي، وهذا من أجل بث

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، ص 24،25.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 24.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 26.

<sup>4</sup> ينظر: توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 139- 141.

المعاني الروحية والتعاليم الدينية، مثل: التسامح، والصدق، والرحمة، وترك الحقد والبغضاء، وكذلك لتنمية الذوق الديني لدى المتعلم<sup>1</sup>.

أما إذا بحثنا عن منطقية التعلم والمعارف فنضرب مثالا بمحتويات كتاب سنة أولى ابتدائي فنجد الكتاب قد أنشئ على الهيكل المنصوص عليه في المنهاج، ونعني المراحل الثلاث التي بنى عليها الكتاب، وهذه المراحل خاضعة لتدرج منطقي لأن المرحلة التمهيدية تمثل الفترة التي ينتقل فيها التلميذ من أسرته إلى وسط اجتماعي آخر، لذا روعي فيها المتشابه بين هذين الوسطين المختلفين، وهو ما وفق فيه الكتاب خاصة في نشاطي التعبير و الكتابة، ففي النشاط الأول وضع التلميذ في احتكاك تدرجي بحيث يسحب التلميذ شيئا فشيئا من وضعيته غير المنظمة في أسرته إلى وضعية يضبطها نظام مرن لا يختلف كثيرا في إجراءاته عن الوسط الأول، فبعدما كان التلميذ يعبر عن حاجياته الأولية في أسرته، ها هو التلميذ يُعد للتواصل مع الوسط المدرسي من خلال الوحدات التالية: الذهاب إلى المدرسة وفي فناء المدرسة و الأدوات المدرسية ثم التعارف. وإن كنا اقترحنا أن تقدم الوحدة الرابعة عن الوحدة الثالثة للأسباب المذكورة في موضعها<sup>2</sup>.

ثم تلت هذه المرحلة مرحلة التعليمات الأساسية، والتي يبتدأ منها تقديم أبجديات التعلم الأساسي و لا نخطئ إذا سميناهم بمرحلة تعلم الحروف، وركز فيها التعبير و القراءة. وأما الطريقة المعتمدة في ترتيب الحروف فلا نجد لها منهجا معينا إلا أنها بنيت على الترتيب الوارد في المنهاج<sup>3</sup>.

وعلى هذه المرحلة بنيت المرحلة الأخيرة وهي التي بنيت عليها الكفاءات الختامية وكذا ملامح الخروج، بحيث يخرج التلميذ قادرا على التواصل مع غيره في وضعيات مختلفة، و كذا يخرج قادرا على قراءة الحروف والكلمات و هذا أقصى ما يصل إليه التلميذ في نهاية السنة الأولى. ولعل هذا ما جعل النشاط الأساسي في هذه المرحلة هو القراءة، قراءة نص و القدرة على الإجابة عن الأسئلة المرفقة له. بل وفق هذا يكون قادرا على قراءة الكلمات الموصولة وصلا إضافيا أو تبعا.

و أما على مستوى التدرج داخل كل مرحلة يمكن تقديم ملاحظات التالية:

-إقحام مضامين لا علاقة لها بالمجال التواصلية.[م.ت].

<sup>1</sup> أحمد سحاج، "تعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي في ضوء اصلاحات الجيل الأول - رياض النصوص للسنة رابعة ابتدائي نموذجا مقارنة وصفية تحليلية، التعليمية، مج 5، ع13 مارس 2018، ص101.

<sup>2</sup> مصطفى طويل وآخرون: دراسة تحليلية للكتب المدرسية، التناقص في المادة التعليمية، اللغة العربية، المعهد الوطني للبحث في التربية، نوفمبر 2006، ص23.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.

-اضطراب في بعض مضامين حصص التعبير.[م.ت].

-عدم خضوع بعض المضامين في تعليماتها للترتيب من البساطة إلى صعوبة.

-افتقار مرحلة التعلّمات الفعلية لوضعية تعليمية متكاملة ومتدرجة.<sup>1</sup>

شوائب تجعل الأساس المعرفي غير متبع بالشكل العلمي المطلوب. وضمن الأساس المعرفي نجد الأساس النفسي حاضرا بالدرجة الأولى كون التعلم منطلقه نفسي .

أ/ب/ب/ب الأساس النفسي: و يقصد به مجموع المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته ، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه.<sup>2</sup> فالأسس النفسية لبناء منهاج اللغة العربية هي مجموع المفاهيم والحقائق والمبادئ المستفادة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة أو تعليمها.<sup>3</sup>

و المبادئ التي أشار إليها علم النفس التربوي وتوصلت إليها الدراسات والبحوث في مجال علم النفس وتناولت طبيعة المتعلم وغيرها أمور يتوجب على واضعي المنهاج أخذها بعين الاعتبار في جميع المناهج تقويما وتطويراً، و يقتضي ذلك أن يهتم واضعو المناهج بجانبين اثنين هما:<sup>4</sup> أولاً: مراعاة أسس النمو ومراحله التي يمر بها المتعلم وطبيعة المتعلم وخصائصه. ثانياً: مراعاة أسس التعلم ونظرياته عند وضع المنهج. و من هذه الجانبين يتولد لدينا ثلاث جوانب متعلقات بالأسس النفسية و التي يراها الخبراء أساسية حين وضع منهاج لتعليم اللغة العربية نوردها كالاتي :

1/2/2/2/1 جانب نظريات واستراتيجيات التعلم : و يتناول اختيار النظريات التعليمية ومجموع

استراتيجياتها المتوصل إليها من خلال الملاحظة والتجربة حول آليات التعلم . و بخصوص نظريات التعلم فنوردها اختصاراً في هذا الجدول الذي يبين مفاهيم التعلم من خلال أهم نظرياته:<sup>5</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق ،ص24.

<sup>2</sup> ينظر: توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة ،، ص 145.

<sup>3</sup> رشدي أحمد طعيمة، مناع محمد السيد، المرجع نفسه.. ص 68.

<sup>4</sup> عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ،ص 56.

<sup>5</sup> ينظر : فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1981، 5، ص 267. و ينظر: جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2004، ص 167. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط 1، 2002، ص 166، وينظر: عماد الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2003، ص 213. نايف خرما، علي حجاج، تعليمها وتعلمها، ص 61، حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة، الجزائر، 2003، ص 56.

الفصل الثالث: أسس بناء مناهج اللغة العربية وحضورها في البناء الجزائري للمرحلة الابتدائية من منظور المعلمين والمفتشين  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

النظرية	المنظر	مفاهيمات للتعليم	أهم إجراء	النتيجة	نقد
السلوكية	سكينر Skinner	مثير (سؤال) - استجابة (جواب) التعلم تذكر، وإعادة صياغة صحيحة، وفق المنوال الذي لقنه المعلم للمتعلم	تعزيز الأجوبة الصحيحة	"تعليم ميرمج" دون أخطاء	- مفهوم انتقائي، يكرس مبدأ البقاء للفضل ويهمل قدرة الأخطاء الهائلة على بناء التعلم.
البنائية	بياجية Piaget	لأن لم يتحدث بياجي عن المتعلم في نظريته، وركز على الطفل أو الفرد بصفة عامة، إن نظريته كما فسرنا بعد ذلك تلاميذه، كانت مفيدة في إنشاء تصور حول مفهوم التعلم، فهو عملية بناء للمعرفة تنجزه الذات المتعلمة، انطلاقاً من شعورها بالحاجة، إلى استعادة التوازن بعد أن فقدته من خلال المواجهة بين ما تمتلك من تصور وما يقترح عليها المحيط الخارجي من تصورات مغايرة.	- التمثل، وهو التماشي الذي يحاول الفرد من خلاله التأثير في المحيط الخارجي - التكتيف: وهو استعدادا الفرد على تقبل التماشيات المخالفة . - الملاءمة: وهو التماشي الذي يلائم من خلاله الفرد بين نظامه الذهني، والمحيط الخارجي	التعلم ليس بناء خطياً بل هو نظام متقاطع، من التفكير، والتركيب والتأليف، ينجزه الفرد لفائدته، وذلك من خلال جملة من الحركات الذهنية الغرض منها الوصول إلى مرحلة التوازن الفريد Equilibration majorante	البنائية تجعل النمو الفيزيولوجي والذهني، سابقاً للتعلم، وترى أن ذلك هو أساس كل التوازنات الممكنة.
النفسية البنائية	"دواز" و "موني" DoiseMugny	التعلم تفاعلي اجتماعي	لا يمكن لنا أن نفصل بين نشاط الفرد، وهوييني معارفه عن نشاط غيره من الأفراج، والعكس صحيح.	التفاعل النفسي الاجتماعي، من شأنه أن يساعد على التعلم، وأن يكشف عيوب التعليم الفردية.	الصراعات النفسية الاجتماعية لا قيمة لها إلا إذا كانت منطلقة من وضعيات حقيقة .
النفسية الاجتماعية	فيكوتسكي Vygotsky	كل وظائف الإدراك العليا، هي علاقات اجتماعية مخزنة، والتعلم الذي تحتل فيه اللغة مكانة متميزة، هو وساطة بين الداخل الذهني، والمعرفي، والاجتماعي.	تشجيع الصراعات الاجتماعية العرفانية، وأهم مفهوم في هذه النظرية إضافة إلى مفهوم الوساطة Mediation مفهوم منطقة النمو التقريبي ZDP.	- تسريع النمو الذهني والعرفاني -اختيار ما يحتاجه المتعلم، ذلك تعليم المتعلم ما يعرفه، أو ما هو قادر على معرفته بنفسه حسب فيكوتسكي، هو فعل عقيم .	وجهت عدة انتقادات لهذه المدرسة منها ما وجهه بياجيللكلام مع الذات عن الطفل LangageEgocentrique ومنها وجه لمنطقة النمو التقريبي .

ومن بين ما أقرته هذه النظريات أن التعلم بصفة عامة وتعلم اللغة يتم عبر استراتيجيات وآليات أهمها :  
1/2/2/2/1 استراتيجية المحاكاة :

وفيهما يُعاد إيجاد شيء حقيقي، أو مشكلة أو حدث، أو موقف، والمحاكاة تعني تصور الواقع ،  
وتنطلق هذه الاستراتيجية من محاكاة ظاهرة معينة موجودة في ذلك الواقع نريد تعلمها أو دراستها<sup>1</sup>.

فمن الشائع على الأطفال أنهم مقلدون "جيدون"، لذا عدت المحاكاة واحدة من الاستراتيجيات المهمة التي يستخدمها الطفل في اكتساب اللغة، وليس هذا الاستنتاج بعيداً عن الدقة على المستوى العام، فالذي لا شك فيه أن "الترجيع" يعد استراتيجية بارزة في تعلم اللغة المبكر، وخاصة في الاكتساب المبكر للأصوات ، وفق ذلك كله تعد المحاكاة أساساً من الأسس السلوكية للغة وهي أسس صالحة في المراحل المبكرة على أقل تقدير.<sup>2</sup>

و لتحقيق ذلك وجب التمييز بين نمطين من المحاكاة يعرف الأول بالمحاكاة السطحية حيث يقلد الشخص العبارات السطحية مركزاً اهتمامه على الأصوات لا الدلالة، وهذا المستوى هو الذي يجعل شخصا كبيراً قادراً على ترديد أعداد لا نهاية لها من المقاطع التي لا تدل على معنى، أو يقلد لغات لا يعرفها، ومن ثم فإن البعد الدلالي الذي يكمن تحت السطح لا يجد التفافاً ولا تمثلاً، وهكذا فإن تدريبات الاستظهار تركز غالباً على المحاكاة السطحية في قاعة الدرس، حيث يحاكي الطالب أصواتاً دون أي فهم لما تحمله من معنى، فقد تكون المرحلة المبكرة من اكتساب الطفل للغة مرتكزة على المحاكاة السطحية حيث لا يكون على بنية من الفصائل الدلالية يربط المعنى باللفظ ، رغم أن الطفل يهتم اهتماماً أساسياً بالمعنى حين يدرك أهمية البعد الدلالي، فينغمس في النمط الثاني ألا وهو المحاكاة العميقة حتى إنه قد يلبيه عن البنية السطحية و لك المثل التالي بين أم وابنها :

- الطفل: أنا لم أكلت.
- الأم: قل أنا ما أكلت.
- الطفل: أنا لم أكلت (بعد مرات عديدة من التكرار).
- الأم: انتبه جيداً، أنا ما أكلت.

<sup>1</sup> طه علي حسين الدليبي ، تدريس اللغة العربية، عالم الكتب ، الأردن، ط1، 2009، ص 19.

<sup>2</sup> دوجلاس بروان: أسس تعلم اللغة وتعليمها ، تر: عبده الراجحي ، علي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت لبنان، 1994، ص 49.

- الطفل: أنا لم ما أكلت.

ولك أن تتخيل الإحباط الذي يصيب الأم والطفل معاً، لأن الأم هنا تلتفت إلى المستوى النحوي السطحي، أما الطفل فيبحث عن المعنى.<sup>1</sup>

إذ تحدث أشياء كثيرة من مثل ذلك في قاعات الدرس من مراحل التعليم، حيث يصبر المعلم على ترديد أنماط سطحية نموذجية للاستعمال اللغوي، في حين أن الطفل حين يردد الأنماط السطحية إنما يهتمك في البحث عن قيمة الصدق في الكلام لأنه يبحث عن المعنى. وقد كشف البحث أن الأطفال حين يطلب منهم أن يكرروا جملة ما، يكررون البنية العميقة، مع ما يلزم من تغيير في البيئة السطحية، من أمثلة ذلك: الكرة التي تدرجت أسفل التلة، كرة سوداء، والطفل الذي داخل الصندوق، يلبس قميصاً أحمر، يكررها الأطفال غالباً: << الكرة السوداء تدرجت أسفل التل >>. والطفل الأحمر داخل الصندوق << نعم إن الأطفال مقلدون ممتازون حقاً.<sup>2</sup>

حيث يشكل التقليد والمحاكاة جانبين أساسيين من عملية اكتساب اللغة. فقد أثبتت الدراسات أن الأصوات التي ينطقها الطفل وهو يكتسب لغته الأولى والكلمات التي يرددها هي مما يسمعه حوله ويحاكيه بالطريقة التي يسمعها بها. والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية إذ إن المحاكاة والتقليد مما يساعده على تعلم اللغة.

وبذلك عدت المحاكاة من العوامل التي تؤثر بشكل فعال في عملية اكتساب اللغة لأن اللغة تكتسب بالسمع والتقليد، وكلما حسن المصدر الذي يحاكيه المتعلم وحسنت المحاكاة كان اكتساب اللغة أفضل، وفي هذا الإطار يجب استغلال غريزة "حب المحاكاة" والتقليد لدى الأطفال وتشجيعهم على المحاكاة والتقاط الصيغ، والمفردات اللغوية بشكل سليم واستعمالها في التعبير كما يريدون، والتفاعل مع من يحيطون بهم.<sup>3</sup>

كما تشير الدراسات إلى أن للتقليد دوراً كبيراً في عملية النحو اللغوي والمعرفي، كما أن له دوراً فعالاً في اكتساب اللغة، ونجاح هذه العملية يتوقف على عدة عوامل منها، صحة النموذج الذي يقلده الطفل،

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 50، 51.

<sup>3</sup> محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2008، ص 31.



مدى مطابقة التقليد لهذا النموذج.<sup>1</sup> حيث يزيد تعلم الطفل للغة الجماعية، ويعينه في ذلك قدرته الفائقة على التقليد وما يجده من عناية الذين حولَه خصوصاً الأم.<sup>2</sup>

## 2/ 1/2/2/2/1 استراتيجيات الممارسة والتكرار:

يتصل بمفهوم المحاكاة اتصالاً وثيقاً مسألة طبيعة الممارسة في لغة الطفل، هل يمارس الأطفال لغتهم، وكيف؟ وما دور كثرة الاستماع وانتاج الكلام في الاكتساب؟ من المألوف أن نلاحظ الأطفال ونستنجد أنهم << يمارسون اللغة ممارسة حقيقية >>، خاصة في المراحل الباكرة ذات الكلمة الواحدة والكلمتين ويزعم السلوكيون أن الممارسة أي التكرار والاستدعاء هي الطريق إلى تكوين العادات عن طريق الاشراف الفعال، و يتبادر إلى الظن عادة أن الممارسة تتصل بالكلام فقط لكن ينبغي أن نصلها بالفهم أيضاً وهي التي تعد مقياساً لشيوع ما يعترض له الطفل من لغة، إذ أن هناك شواهد على أن اكتساب ألفاظ معينة وتراكيب معينة يرجع إلى شيوعها في بيئة الطفل.<sup>3</sup>

حيث يسهم التكرار و الممارسة في عملية الاكتساب اللغوي والتعلم بعامة، وتختلف أهمية التكرار في عملية التعلم باختلاف موضوعه، فمثلاً التكرار ضروري للمواد التي تحتاج إلى الفهم والتفكير والاستنتاج.<sup>4</sup> ولقد أشار العلماء لأهميته على غرار التقليد، ويحبذون تسميته " التدعيم السمعي".<sup>5</sup>

لأنه يثبت المفردات في ذهن المتعلم، فتكون جزءاً من خبرة المتعلم، وخبرة المتعلم تنمو بالممارسة لذلك يجب تعريض المتعلم إلى أنشطة لغوية تمكنه من الاختلاط بأفراد مجتمعه، ومواجهة المواقف التي يحس الحاجة فيها إلى اللغة.<sup>6</sup>

## 2/ 2/2/2/1 الجانب النفسي السيكلوجي: وتدخل ضمن هذا الجانب عوامل نفسية عديدة

متحكمة في اكتساب وتعلم اللغة العربية والتي يضعها الخبراء نصب أعينهم حين وضعهم لمنهاج تعليم وتعلم العربية نذكر:

<sup>1</sup> محمود فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، 2002، ص 36.

<sup>2</sup> محمود السعمران، اللغة والمجتمع، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1999، ص 53.

<sup>3</sup> دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 51.

<sup>4</sup> عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم وانتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل، ص 100.

<sup>5</sup> حلمي خليل، اللغة والطفل، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، 1986، ص 83.

<sup>6</sup> محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 31.

1/2/2/2/2/1 الدافعية: وتعرف على أنها عامل انفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى

تحقيق هدف معين.<sup>1</sup> فهي قوة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد، فإذا حدث ما يعيق الإنسان عن تحقيق هدفه تجده يشعر بالتوتر والضغط، إلى أن ينال بغيته ويشبع الدافع الذي حركه نحو ذلك كله.<sup>2</sup> إذ يشير العلماء أن التعلم في بدايته يكون مدفوعاً بمساعدة دوافع خارجية، ثم يواصل الطفل نشاطه حتى يحقق له الاشباع، وفي المرحلة الأخيرة يجري الطفل وراء التعلم لأنه يكون مدفوعاً لإحراز التفوق والانتقان.<sup>3</sup>

فالدافعية عامل نفسي ينشأ أولاً من خلال الاحتكاك بدوافع خارجية تشير فيه نوعاً من الرغبة تتحول بعد ذلك إلى دافع نحو التعلم وتحقيق الأفضل.

يفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع التي تستحث الدارسين على تعلم اللغة، دوافع غرضية ذرائعية أو دوافع تكاملية، والدارس الذي تحركه دوافع غرضية لتعلم لغة معينة لا يتعلم هذه اللغة إلا لقضاء حاجة قصيرة المدى، كأن تكون سعياً وراء وظيفة شاغرة، أو رغبة في قضاء وقت يستمتع فيه بالسياحة، أو استجابة لمتطلبات مقرر دراسي معين أو الاستعداد للحصول على درجة علمية أو حرصاً على امتلاك مهارة القراءة ليتصل بكتابات معينة، أو استجابة لشعائر دينية يلزمه أداؤها بهذه اللغة، المهم في ذلك أن الدارس الذي توجهه مثل هذه الدوافع إنما يقتصر الأمر عنده على اكتساب القدر الذي يلزمه من هذه اللغة وبالشكل الذي يحقق له هدفه ويشبع عنده حاجته، ويستوفي معه غرضه، أما الدارس الذي تحركه دوافع تكاملية لتعلم لغة معينة فإنما يتعلمها ليتصل بمتحدثي هذه اللغة يمارس لغتهم ويفهم تقاليدهم ويعيش ثقافتهم، إنه إنسان تدفعه الرغبة لأن يحقق بين ثقافته وثقافة الآخرين شيئاً من التكامل، ومثل هذا الدارس غالباً ما يكون واسع الأفق غزير الاطلاع، عميق التفكير، سمحاً في تقبل الآخرين فلا يعوقه عن الاتصال بهم أفكار مسبقة أو اتجاهات مضادة أو إحساس بالأفضلية أو تعصب يعميه عن أن يرى فيهم خيراً، إنه يحترم ثقافتهم إن لم يتقبلها، ويؤمن أن أسلوبه في الحياة ليس هو الطريقة الوحيدة للعيش فيها، إذ ثمة من الأساليب والطرائق ما يستوجب الاحترام إن لم يستأهل النقل والاستفادة.

<sup>1</sup> دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 51.

<sup>2</sup> رشيد أحمد طعيمة، مناع محمد السيد تدريس العربية في التعليم العام، ص 68.

<sup>3</sup> سامي ملحم: سيكولوجية التعلم، الأسس النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن ط1، 2001، ص 276

فقد ثبت في بعض الدراسات أن ثمة علاقة إيجابية بين مستوى تحصيل اللغة وبين الدوافع التكاملية، بمعنى أن الدارسين الذين تحركهم دوافع تكاملية لتعلم اللغة أقدر على النجاح فيها على غيرهم ممن تحكمهم دوافع عرضية ذرائعية<sup>1</sup>.

حيث تعتقد مجموعة من الباحثين أنه لكي ينمو كلام الطفل ويتطور، لا بد أن يتلقى الرعاية التامة من لدن أفراد الأسرة، لأن هذا العنصر الأخير كثيرا ما يعمل على تحفيز الأطفال واستشارة دافعيهم إلى تعلم الكلام ذي المعنى، ولهذا يمكننا القول أن الأسباب التي كانت وراء تعلم الأطفال للغة هي اجتماعية في الأساس<sup>2</sup>.

و لا توجد علاقة محددة بين الظروف الاجتماعية والاقتصادية لطفل ما وبين نهجه اللغوي، لأن ذلك يتوقف قبل كل شيء على النمو العاطفي وعلى الخبرات الحياتية لكل عائلة، وكذلك يعتمد النضج اللغوي على ثراء الحافز و الدافع، والقصد من ذلك تشجيع الطفل على الكلام<sup>3</sup>.

2/2/2/2/2/1 الاتجاهات والميولات : من الجوانب النفسية التي ينبغي مراعاتها في بناء منهاج تعليمية اللغة العربية نجد الاتجاهات و الميولات .

1/2/2/2/2/2/1 الاتجاهات : حيث يعرف الاتجاه على أنه حالة من الاستعداد العقلي العصبي نظمت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل على توجيه الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد<sup>4</sup>. إذ تتكون الاتجاهات لدى الأفراد نتيجة مرورهم بخبرات سابقة تترك آثارها واضحة في نفوسهم وعقولهم بخصوص موضوع معين وتتصف الاتجاهات بدرجة عالية من الثبات والاستمرارية، وتختلف في الشدة والنوع تبعا لاختلاف المواقف والأشياء والأشخاص، وقد ترتبط الاتجاهات ببعض الخصائص النفسية الأخرى مثل الحاجات والميول ونوع البيئة الثقافية<sup>5</sup>.

69. رشدي أحمد طعيمة، مناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام، ص<sup>1</sup>

<sup>2</sup> سامي ملحم : سيكولوجية التعلم، الأسس النظرية والتطبيق، ص 277.

<sup>3</sup> سرجيو سبتي: التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 93.

<sup>4</sup> رشدي أحمد طعيمة، مناع محمد السيد المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

<sup>5</sup> عبد الحفيظ همام ، المناهج الدراسية ، ص74.

ومن العوامل المؤثرة التي تعمل على تكوين الاتجاهات لدى المتعلمين نجد: العقيدة الإسلامية، التقاليد والعادات والأعراف السائدة، الخبرات المكتسبة، الاختلاط مع الأقران، وسائل الإعلام، القدوة<sup>1</sup>. مما يخلق تنوعاً للاتجاهات من منطلق موضوعاتها التي ضبطها المختصون في :

1/ 1/2/ 2/ 2/2/2/1 اتجاه المتعلم نحو نفسه: ويقصد بذلك مدى ثقة الطالب في إمكانياته وقدرته على تعلم اللغة ولقد ثبت في الاتجاهات المختلفة أن الطالب ذا الثقة الكبيرة في نفسه يستطيع تعلم اللغة أسرع وأجود من غيره، والثقة بالنفس هنا تعني الجانب الإيجابي نحو قدراته .

2/ 1/2/ 2/ 2/2/2/1 اتجاه المتعلم نحو اللغة العربية نفسها: قد يكون للطالب اتجاه سلبي نحو تعلم العربية، مثل هذا الفرد لا يستطيع تعلم العربية بالشكل الذي يستطيعه فرد آخر يحترم العربية ويقدرها ويرغب في تعلمها. بشكل أسرع وأجود من ذلك يضمحل بين جنبه اتجاهها سلبياً نحوها.

لقد أثبتت الدراسات أن الطالب ذا الاتجاه الإيجابي نحو ثقافة اللغة يستطيع تعلمها نظير احترام هذه الثقافة واحترام أساليب الحياة العربية والثقة بأن أسلوب الفرد في الحياة ليس هو الأسلوب الوحيد فيها وليس من اللازم أن يكون الأمثل بين أساليبها.

3/ 1/2/ 2/ 2/2/2/1 اتجاه المتعلم نحو المعلم : إن شخصية المعلم ذات تأثير كبير على متعلميه ، فالمعلم الذي يحبه متعلموه يكون بلا شك أقدر أن يستخرج أقصى ما لديهم من إمكانيات ويوظف ما عندهم من قدرات ما دامت لديه الكفاءة العلمية في ذلك، وما أكثر الطلاب الذي أحبوا مادة لحبهم معلمها أو كرهوها لبغضهم إياها.

4/ 1/2/ 2/ 2/2/2/1 اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها : إن اتجاه المعلم نفسه نحو الثقافة التي يقوم بتدريس لغتها ، والشعب الذي يتحدث هذه اللغة ذو تأثير كبير على تعلم متعلميه لهذه اللغة .<sup>2</sup> إن التعلم القائم على أساس اهتمامات الأفراد واتجاهاتهم يكون أكثر صلة بهم مما يثير دافعية المتعلمين بدرجة أكبر وهو ما يؤدي إلى نتائج تربوية جيدة.<sup>3</sup>

و كما ذكرنا سلفاً فإن الاتجاهات ترتبط بعوامل نفسية أخرى هي الميولات والحاجات. حيث تعمل على تحديدها وتوجيهها.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 75-77.

<sup>2</sup> رشدي أحمد طعيمة، مناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام، ص 69.

<sup>3</sup> عبد الحفيظ همام، المرجع نفسه، ص 73.

2/2/ 2/ 2/2/2/1 الميولات: هي شعور الفرد بالارتياح نحو موضوع معين (شيء أو شخص)، وينشأ الميل نتيجة تفاعل الفرد مع ظروف البيئة المحيطة به لإشباع حاجاته الأولية أو المشتقة، وتتصف الميول بدرجة ثبات منخفضة إذا قورنت بالاتجاهات أو القيم، حيث أنه من المعروف أن يعبر الأفراد المتعلمين عن ميولات معينة نحو دراسة موضوع معين، ثم لا تلبث هذه الميول أن تتغير لينصرفوا إلى دراسة موضوع مخالف للموضوع الأول،<sup>1</sup> أما الحاجات فهي شعور بنقص ما، يعترى الفرد ينتج عن اختلال التوازن بين مكونات الطبيعة الإنسانية، وهو ما يدفع الإنسان إلى تغطية هذا النقص لاستعادة التوازن المفقود.<sup>2</sup>

و بيداغوجيًا أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة بين الميولات والاهتمامات و بين التعلم فماير يرى أن "ميول و اهتمام التلميذ بموضوع دراسي ما قد يؤدي به إلى بذل جهود كثيفة ومتواصلة قصد تحقيق تفوق دراسي، وعندما يتحقق هذا التفوق نجده يقود ثانياً إلى تقوية ميول التلميذ إلى الجهد و المثابرة، ويبعث فيه القدرة على تحمل مشاق الدراسة وتجاوز الصعوبات حتى يتحقق له النجاح من جديد.

إذن ففتح قنوات الحوار مع المتعلمين لمعرفة ميولاتهم شرط ديداكتيكي لا مناص منه لبناء وضعيات ديداكتيكية ذات معنى. ومعلم اللغة العربية وبإدراكه لهذه العلاقة بين المعارف و بين ميولات المتعلمين، سيجتهد لانتقاء أفضل المحتويات التي تلبي حاجياتهم التعليمية، وبدون ذلك ستذهب الأنشطة الصفية أدراج الرياح، فليب ميريو يتعجب، كيف نعلم أشخاصا لا قابلية - تلقائية - لهم في التعلم،<sup>3</sup>

إذ أن تجاهل رغبات و ميولات المتعلمين في اختيار المحتويات التعليمية، سينجم عنه الانسحاب الذهني أو الفعلي للمتعلم، لأنه ليس في إمكان أي معلم أن يرغب تلاميذه على محبة المحتويات التي يبتغيها أو المفروضة عليه فرضا، إذن فليس لكل التلاميذ و المعلم بالضرورة الاهتمامات نفسها و لا الرغبات. نفسها. وعليه يتعين على معلم مادة اللغة العربية أن يبني وضعيات تعليمية تستحضر ميولات المتعلمين، وتقودهم نحو بناء مشاريعهم الشخصية، وفي انعدام ذلك تكون أنشطته و أنشطتهم جوفاء لا معنى لها، وهو ما ينطق به لسان حال التأليف التعليمي الذي يطل علينا في كل حين ببعض الكتب التعليمية المولودة ولادة قيصرية، لم تسبقها دراسات ميدانية دقيقة حول هذا المتلقي المفترض، وطبيعة ميولاته و اهتمامات، ذلك أن احترام الميولات و زرع ثقافة التعلم الذاتي لن يكون

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص72.

<sup>3</sup> حسن عمار: "ميولات المتعلم ودرس النصوص"، جريدة المنعطف التربوي، العدد 4587، ماي 2013/05/22، ص07

بصيغ الأفعال، بل بمنجزها الصفي، حينئذ سيجد المتعلم أن ما يقرأه وما ينجزه فيه صدى لمشروعه الشخصي، و بالتالي يكتسب عنده معنى.<sup>1</sup>

حيث تشكل حاجات التلاميذ ومشكلاتهم أساسا هاما من أسس بناء المناهج لأنه لا جدوى من محتويات لا تشبع رغبات المتعلمين الموجهة إليهم ولا تنطلق من واقعهم.<sup>2</sup> وما يجدر ذكره أن الميولات والحاجات والرغبات تحددها الجوانب الشخصية للفرد .

3/ 2/2/2/1 جانب الشخصية : : هناك مجموعة من العوامل المرتبطة بشخصية الفرد ذات تأثير كبير في قدرته على تعلم العربية من أهمها : نوع جنس المتعلم (ذكر، أنثى)، الفروق الفردية، وصفات الشخصية.<sup>3</sup>

1/ 3/ 2/2/2/1 نوع جنس المتعلم (ذكر، أنثى) : يمثل نوع الجنس عاملا مهما في وجود فوارق بين الذكور والإناث، وتظهر هذه الفوارق في سن مبكرة للغاية... والفروق الموجودة بين تفضيلات الذكور والإناث ترجع إلى اختلاف طبيعة واهتمامات وميول كل منهم.<sup>4</sup>

إذ تشير الدراسات التي أجريت على تعلم الأطفال للغتهم الأولى إلى وجود فروق بين البنين والبنات في اكتساب هذه اللغة، فالبنات بشكل عام أسرع في هذه العملية وأقدر على اكتسابها بكفاءة ملحوظة. لأنه لديهن استعداد أكبر لتعلم اللغة، أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فروق تذكر بين البنين والبنات في تعلم اللغة ذلك أن فروق التحصيل رهن أمور عدة من بينها دافعية المتعلمين، اتجاهاتهم، ميولاتهم، قدراتهم العقلية واللغوية وظروف تعلمهم وغير ذلك من التغيرات.<sup>5</sup>

2/3/ 2/2/2/1 السن : يعتبر السن أحد العوامل التي تشير إلى النمو فطفل التاسعة ليس لديه نفس الخصائص التي يمتلكها طفل الرابعة عشر حيث أن لكل مرحلة احتياجاتها الخاصة التي تفرض نمط تعامل وتعلم معين.<sup>6</sup> لقد أثبتت الدراسات أن المحصول اللفظي للطفل يزداد بازدياد عمره، فكلما تقدم

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها .

<sup>2</sup> عبد الحفيظ همام: المناهج الدراسية ، ص 73.

<sup>3</sup> رشدي أحمد طعيمة، مناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام، 70.

<sup>4</sup> عبد الله بوجلال : "الأطفال والتلفزيون في الجزائر"، المجلة الجزائرية للاتصال، ع 9، الجزائر، 1992، ص 137.

<sup>5</sup> رشدي أحمد طعيمة، مناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام، 70، 71.

<sup>6</sup> ينظر: ويل بول شكرام وآخرون، التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا، تر: زكريا سيد حسن، تماضر توفيق، الدار المصرية للتأليف والتوجيه، مصر، ص 76، وينظر: أديب خضور، التلفزيون والأطفال، المكتبة الإعلامية، دمشق، ط 1، 1996، ص 17.

بالعمر كانت حصيلته اللغوية أغنى<sup>1</sup>. و يطرح المعلميون سؤالاً حول السن المناسب لتعليم العربية ؟  
فهناك من يؤيدون تعليم اللغة في سن مبكرة ومنهم من يقتصر ذلك على الكبار ولكل حجته . فمؤيدو  
تعليم العربية في سن مبكرة يستندون إلى ما يلي<sup>2</sup>:

1. أن الصغير لم يشغله بعد شيء، ومن ثم يرسخ فيه ما يريد الكبار تعليمه له.
  2. أن الصغير ذو قدرة على نطق الأصوات تماماً كما ينطقها أصحابها لتوافر عنصر التقليد بصورة  
تفوق ما لدى الكبار.
  3. إن الطفل يلعب باللغة، وهو في لعبه يسلك بطريقة عادية غير مصطنعة، فيها من البراءة ما  
يجعله يخطئ فيصحح له الخطأ، فيعيده صحيحاً دون شعور بالضيق.
  4. أن الصغير يقضي في ممارسة اللغة وقتاً أطول مما يقضيه الكبير، ومن هنا يلعب عنصر الوقت  
دوراً رئيساً في تعلمها.
- وهناك فريق من الخبراء يرى تأجيل تعلمها حتى سن متأخرة، أي تعليم اللغة للكبار وحجتهم في  
ذلك ما يلي:

1. أن تعليم اللغة عملية معقدة، تتشابه فيه عدة أمور وتتطلب جهداً ينبغي أن نجنب الأطفال  
المروور به.
2. أن دوافع الكبار في تعلم اللغة قوية إن لم تكن أقوى من تلك التي تدفع الأطفال على تعلمها....ومن  
ثم فهم على وعي بما يعملون وعلى استعداد لبذل الجهد في سبيل ما يقصدون.
3. أن الكبار يستطيعون استخدام الأجهزة والآلات اللازمة لتعلم اللغة مثل المسجلات ومعامل  
اللغات، والحاسب الآلي (الكمبيوتر) والشرائح والفيديو، وغيرها من وسائل.
4. أن الكبير لديه إطار مرجعي بخصوص التركيب والأنماط اللغوية والاصطلاحات النحوية مما  
يسهل عنده تعلمها.

<sup>1</sup> محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 32.

<sup>2</sup> رشدي أحمد طعيمة، مناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام، ص 73، وينظر: طه علي حسين الدليبي، «سعاد عبد الكريم عباس الوائلي اللغة العربية  
مناهجها وطرائق تدريسها»، ص 25، 26.

وبين آراء أولئك وهؤلاء تتجسد حقيقة ارتباط السن بالنضج الذي يقصد به النمو بأنواعه، والذي يحدث بتأثير العوامل الوراثية.<sup>1</sup> فهو ظاهرة بيولوجية طبيعية تتدخل فيها عوامل الوراثة بدرجة كبيرة، إلا أنها ترتبط بسلوكيات التعلم والتمرين، حتى يتحقق النمو، إذ يمثل النضج العقلي من الأمور الهامة الفاعلة في النمو اللغوي لأن اللغة ترجمة الفكر، والفكرة تلتصق في الذهن، ثم تترجم إلى ألفاظ، فإذا كان النضج قاصراً تكون اللغة قاصرة عن التعبير أيضاً.<sup>2</sup>

حيث يتأثر النضج بالعمر الزمني أيما تأثر، فإن توافرت العوامل الملائمة للنمو الجيد لفكر الطفل تنمو لغته باستمرار.<sup>3</sup> وفق محددات لقدرة المتعلم على اكتساب اللغة أهمها مستوى نمو الفرد ودرجة نضجه.<sup>4</sup> وإلى جانب السن والنضج نجد الصحة والتي أظهر فؤاد السيد (1975) أن هناك علاقة ايجابية كبيرة بين نشاط الطفل ونموه اللغوي، وكلما كان الطفل سليماً من الناحية الجسمية كان أكثر نشاطاً، ثم يكون أكثر قدرة على اكتساب اللغة، كما وجد أن تأخره في النمو الحركي في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب المرض ينتج عنه قلة اللعب بالأصوات في المرحلة الخاصة التي يمر بها الطفل.<sup>5</sup> مجموعة عوامل تتضافر لتشكيل فروقات فردية بين المتعلمين.

### 3/3/2/2/2/1 الفروق الفردية اللغوية :

إنه مما لا يختلف فيه اثنان أن بين الأفراد تفاوت في كل ما تعلق بالجانب النفسي أو الجانب المعرفي أو بغيرهما. إذ يسعى هذا التفاوت بالفروق الفردية هذه الأخيرة لها عوامل ومسببات وعليها نواتج على تعلم اللغة العربية.

1/3/3/2/2/2/1 مفهومها : يقصد بالفروق الفردية مجموع الاختلافات بين الأفراد في القدرات والأمزجة، هذه الاختلافات تجعل من الضروري أن نحسن إليهم حين نجعلهم في صف واحد، ونعلمهم بنفس الطريقة.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> ينظر: كاملة الفرخ شعبان وعبد الحليم تيم، تطور التفكير عند الطفل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1999، ص 10، ومحمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، ص 147.

<sup>2</sup> زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999، ص 71.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 32.

<sup>5</sup> ينظر: نايفة قطامي، تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، ص 154.

<sup>6</sup> عدنان السبيعي، علم النفس وتطبيقاته، الدار الشامية للطباعة والنشر والتوزيع، ط 2002، ص 147.



حيث توصل علماء النفس إلى أن لكل فرد حظ كبير أو صغير من كل صفة من الصفات النفسية سواء أكانت عقلية أو مزاجية أو اجتماعية، ثم إن الفروق بين الأفراد تصبح فروقا في الدرجة أو في الكم، لا فروقا في النوع أو الكيف.<sup>1</sup>

فمع أن المراحل التي يمر بها الطفل في تعلم اللغة وتطورها هي نفسها في جميع بقاع العالم، ولدى جميع الأطفال في العالم إلا أن الأطفال يختلفون في عدد المفردات، وصور النمو اللغوي، وقد تأكد ذلك في الدراسات والبحوث في مجال تتبع اللغة. إذ تجلت الفروق بين الأفراد و تفاوتت حسب تلك الدراسات في كل شيء في الذكاء، في القدرة على التعلم، في دافع التعلم، في الاستعداد، في الخبرة السابقة... وفي غير ذلك من المجالات، تفرض على المعلم معرفتها ومواجهتها، ومن أهم الأشياء التي تبرز فيها الفروق الفردية بين الدارسين: السن، النوع، الخبرة باللغة العربية، العوامل الشخصية مثل سعة الأفق، تقبل الآخرين، وضوح أهدافه... استعداده اللغوي، اتجاهاته نحو اللغة العربية وثقافتها، دوافعه لتعلم اللغة العربية. معدل التعلم (هل يستوعب المعلومات إذا سمعها أو قرأها... إلخ)، ذكاؤه العام، قدرته على تحمل المسؤولية، استعداده للعمل الجماعي، استعداده لتقبل تصويبات المعلم لأخطائه، أسلوبه في المذاكرة، ظروفه الاجتماعية... إلخ.<sup>2</sup> فروق دفعت أنظار علماء النفس إلى تصنيف التلاميذ المتماثلين أو المتقاربين في صفوف واحدة.<sup>3</sup> وما يلاحظ أن تلك الفروق لها مرجعيات وأسباب متحركة فيها ومحددة لها.

2/ 3/ 3/ 2/ 2/ 2/ 1 أسبابها: إن الفروق الفردية في لغة الأطفال هي نتاج لمجموعة عوامل سواء أكانت أسرية وراثية، أو ناتجة عن التدريب الذي يصادف الطفل رسميا أو غير رسمي.<sup>4</sup> ومن خلال استعراض الدراسات في هذا المجال أمكن تحديد مجموعة من العوامل المسببة للفروق الفردية حصرت في:<sup>5</sup>

1/ 2/ 3/ 3/ 2/ 2/ 2/ 1 العوامل الوراثية: وهي التي تنتقل إلى الطفل من أبويه أو أجداده ويوجد المربي عادة صعوبة في مواجهة أثر هذه العوامل الوراثية وخاصة إذا كانت الوراثة متعلقة بحالة من حالات

<sup>1</sup> ينظر: محمد صالح جمال وآخرون: كيف تعلم أطفالنا في المرحلة الابتدائية، دار الشعب، بيروت، ص 184، 183.

<sup>2</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تدريس العربية في التعليم العام، 71.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> نايفة قطامي: تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، ص 152. ينظر محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، علم نفس الطفل، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، إشراف محمود يعقوبي، ط 1، 1973، ص 122-126.

<sup>5</sup> ينظر: نايفة قطامي، المرجع نفسه، ص 152-156.

الضعف العقلي مثلاً، في هذه الحالة يحول التلميذ إلى العيادات النفسية والتربوية، أو ينقل إلى إحدى العيادات النفسية التربوية، أو ينقل إلى إحدى المدارس المتخصصة في التربية العقلية.<sup>1</sup>

2/2/3/3/2/2/2/1 العوامل النفسية والمزاجية: و يقصد بها ما لدى التلميذ من ميول ودوافع وسمات مزاجية وقدرات عقلية... إلخ، وهذه العوامل تتأثر كثيراً بعوامل الوراثة وبظروف التنشئة الاجتماعية ومن هنا يمكن التحكم فيها وتعديلها في حدود معينة.<sup>2</sup>

3/2/3/3/2/2/2/1 العوامل البيولوجية: يمكن تحديد مجموعة عوامل فرعية في هذا المجال: وهي الجنس، وصحة الطفل العامة وظاهرة الخمول والكسل في استخدام الأجهزة الفيزيولوجية والذكاء.

إذ يعتبر الجنس من بين العوامل البيولوجية المتدخلة في ظهور الفروق الفردية، حيث يذكر محمد اسماعيل أن هناك فروقا فردية لغوية لصالح البنات تجعلهن أقدر من الأولاد في اكتساب اللغة وإتقانها في المراحل العمرية الأولى وسرعان ما يختفي هذا التفوق بعد سن السادسة حيث يتعادل الأسوياء من الذكور والإناث، ويمكن تحديد مظاهر التفوق اللغوي لدى البنات في: \* بداية الكلام \* عدد المفردات اللغوية \* طول الجملة ودرجتها في التعقيد \* سهولة فهم الكلام \* عدد الأنماط الصوتية المستخدمة.<sup>3</sup>

ومن بين أسباب تفوق الاناث على الذكور، قيام الأمهات بطرح كثير من الأسئلة أثناء مرافقتهن للإناث وتؤكد في هذه الحالة عمليات لغوية هي:<sup>4</sup>

- أولا : التكرار للألفاظ والمفردات.

- ثانيا : الإجابة عن أسئلة البنت المتكررة.

- ثالثا : توفير الأم البيئة اللغوية الثرية للبنات.

- رابعا : إيجابية البنات المساعدة على زيادة التفاعل معهن واستمراره لمدة أطول.

هذا فما يخص الجنس كمحدد للفروق الفردية. أما محدد الذكاء ففيه استفاضة حديث لكون الفروق الفردية لطالما ارتبطت بهذا المحدد بشكل غطى باقي المحددات لدرجة ترادف الفروق والذكاء.

<sup>1</sup> ينظر : محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، علم نفس الطفل ص 122-126.

<sup>2</sup> ينظر : المرجع نفسه، ص 126.

<sup>3</sup> ينظر: نايقة قطامي، تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، ص 153.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها.

حيث يعرف الذكاء على أنه قدرة الذهن على التآزر والربط بين الوظائف العقلية، أو هو مردود الجهاز العقلي عند فرد من الأفراد.<sup>1</sup> إذ ثبت للعلماء أن الذكاء أمر فطري غير مكتسب، وأن الناس يختلفون عن بعضهم بعضاً في النجابة فال بعض ضعيف العقل منذ الولادة والبعض الآخر أقل ألمعية ونجابة وغيرهم أكثر، وتظهر هذه الصفات بُعيد الولادة.<sup>2</sup> ورغم اتفاق العلماء النفسيون على هذا، نجد أنهم قد اختلفوا اختلافاً شديداً في الناحيتين الآتيتين.<sup>3</sup>

- أثر التدريب والتمرين (أي البيئة) في الذكاء.

- تحديد معنى الذكاء وتعريفه.

ومن بين من أعطى تحديداً للذكاء نذكر أسيرمان الذي يرى أن الذكاء يتضمن أمرين: أحدهما عام وشامل كامتلاك الشخص قدرة عامة على مواجهة أمور غير محدودة مثل طلاقة اللسان، النظر اللامح، اختيار ما هو هام، سرعة البديهة...، وآخر جزئي متخصص كامتلاك الفرد قدرة خاصة مثل القدرة الحسابية وبراعة التعامل مع الأرقام، أو يمتلك قدرة موسيقية، فهو يبدي استعداداً مع الأصوات ويظهر في قدرته على العزف أو الغناء أو كليهما في آن واحد.<sup>4</sup> أما تورندايك فيرى أن الذكاء يتضمن استعدادات خاصة أو قدرات جزئية لا يربط بينها رابط عام، وإنما رابط جزئي قد يربط قدرة ما بقدرة أخرى، و بمعامل ارتباط خاص.<sup>5</sup> ومن أهم الجوانب التي ارتبطت أيما ارتباط بالذكاء نجد اللغة وعلاقتها به وهي ما يهمننا في هذا المقام.

حيث يرى علماء التربية وعلماء النفس أن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسقت لغة هذا الإنسان ارتقت قدراته العقلية فنما ذكاؤه وقوي تفكيره، إذ يؤكد الفيلسوف الفرنسي أتين كوندياك على أن المعارف والمفاهيم والخبرات تستمد أساساً من الإحساسات أي من خلال التجارب الحسية، ولكن الوسطة الأولى لاكتساب هذه المعارف والمفاهيم والخبرات هي اللغة، وبذلك تصبح الأحاسيس واللغة معاً أساساً لتكوين الأفكار الكلية وإنشاء العمليات النفسية وتطوير القدرات

<sup>1</sup> عدنان السبيعي، علم النفس وتطبيقاته، ص 150.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 148.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها،

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص 150.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص 151.

العقلية وأساسا للذكاء، الذي يضحي المذهب والمصنف للمادة الخام التي تنقلها الأحاسيس. ومن هذا المنطلق أكد كوندريك ضرورة اكتساب المهارة اللغوية كأساس لارتقاء الذكاء.<sup>1</sup>

أما بياجيه فقد رأى أن الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع، ولكنه أكد أن الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه الأفكار والمفاهيم ونموها ونمو المخططات العقلية المنبثقة والمتطورة عنها في السياق الاجتماعي هي اللغة. واللغة تحدد وتميز الأشياء والأحداث.... وتنقلها من عالم محسوس إلى عالم ذهني مجرد، ولذلك فإن اللغة في رأي بياجيه تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وتثبيتها في ذهنه وعلى التفكير المستمر في العلاقات الدقيقة بينها، كما أنها تدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار.<sup>2</sup>

وبناء على ما سبق ذكره اعتبرت المهارات اللغوية مقياسا مهما لمعرفة نسبة الذكاء حيث أن الاختبار اللغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر للذكاء، ومما ذكر نستنتج أن هناك علاقة إيجابية طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه... ومما لا شك فيه أن جزءاً من الأفكار يشتمل على مجموعة من المفاهيم والمعاني الحسية والمجردة التي تفد إلى الذهن مقترنة بالمفردات أو الرموز اللغوية الدالة عليها. إضافة إلى ذلك فإن مجموع الأفكار الوافدة تستدعي البحث عن ألفاظ وصيغ لغوية تمكن من نقلها إلى الآخرين ومن التعبير عنها على نحو يتوافق مع العرف اللغوي. وكلما زادت نسبة الذكاء العقلي للفرد زادت قدرته على فهم ما يقرؤه أو يسمعه من الجمل والعبارات، ومن ثم اتضحت له العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها وبالتالي زادت حصيلته اللغوية، إن عملية اختزان المفردات اللغوية ومدى المرونة في البحث عنها في الذاكرة... والقدرة على ربطها بما يتناسب معها من أفكار أو مفاهيم كلها تدل على نسبة نمو التفكير وسرعته... وهذا ما يدل على خصوبة التفكير... وبهذا اعتبرت اللغة و لغة الكلام بالخصوص عاملا مهما ومساعداً على نمو التفكير وإخصابه وتطويره.. وأصبح ضعف المهارة اللغوية في كثير من الأحيان دليلا على بطء أو تعثر الإدراك وضعف الذاكرة أو تبلد الذهن وخموله والعكس صحيح أيضا.<sup>3</sup> ومما سبق ذكره نصوغ مجموعة من الفرضيات يمكن أن تساق في هذا المجال والتي توضح العلاقة بين الذكاء واللغة وتطورها إذ تتمثل الفرضيات في:<sup>4</sup>

- كلما ازداد الذكاء زاد مستوى المفردات.

<sup>1</sup> أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية ( أهميتها، مصادرها ، وسائل تنميتها)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1996 ، ص 33.

<sup>2</sup> ينظر: الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 34، 35.

<sup>4</sup> نايفة قطامي: تطور اللغة والتفكير لدى الطفل ، ص 153.

- هناك علاقة ارتباطية عالية بين الذكاء والمحصول اللغوي.
  - هناك علاقة ارتباطية متبادلة بين الذكاء واللغة.
  - يحدد الذكاء السرعة التي يستجيب بها جهاز الطفل الصوتي للنطق، ويكيف قدرة الطفل على استخدام الصوت للنطق، ويكيف قدرة الطفل على استخدام لغة الحديث.
  - يرتبط التأخر اللغوي الحاد ارتباطاً كبيراً بالضعف العقلي.
  - يتحدث الأطفال المتفوقون بكلام قبل غيرهم من الأطفال العاديين في نسبة الذكاء.
  - يميز الطفل الذكي ويستعمل كلمات أكثر من الطفل المتوسط.
- و الملاحظ أن الأطفال الذين يجيدون التعامل مع المشكلات وتناول المجردات هم أطفال لديهم قدرات لغوية عالية، فالأطفال المتفوقون عقلياً يبدؤون الكلام قبل غيرهم، كما أن الأطفال الأذكىاء يتمكنون من الكلام قبل الأطفال العاديين وتجدهم يميزون كلمات أكثر من الأطفال المتوسطين، فالتطور اللغوي له ارتباط قوي مع عامل الذكاء.<sup>1</sup>
- 4/2/3/3/2/2/2/1 العوامل البيئية : على الرغم من تعدد الوسائط التربوية التي تتم من خلالها التنشئة القيمة للطفل إلا أن أكثر الوسائط أهمية وتأثيراً في ذلك نجد الأسرة، فهي لا تعتبر من أهم الجماعات الإنسانية وأعظمها تأثيراً في حياة الفرد فقط وإنما هي في حياة الجماعة أيضاً، فهي الوحدة البنائية الأساسية التي تقوم بالدور الرئيسي في بناء المجتمع وتدعيم وحدته، وتنظيم سلوك أفرادها حيث يكون لهذا الوسط الدور الأول في عملية التنشئة الثقافية للطفل.<sup>2</sup>
- إذ تمثل الأسرة المثال الأعلى والقدوة التي يحتذي بها الطفل في بداية حياته<sup>3</sup> ، فعلى سبيل المثال ينشأ الطفل ميالاً للقراءة إذا وجد من أبويه وإخوته هذا الميل، أما إذا كان أفراد الأسرة يميلون إلى مشاهدة التلفاز مع إقبال ضعيف على القراءة فسوف ينبت الطفل ولديه هذا الاتجاه.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> محمد أحمد قاسم: مقدمة في سيكولوجية اللغة، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2000، ص 153.

<sup>2</sup> إيمان العربي النقيب: القيم التربوية في مسرح الطفل، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط 1، 2002، ص 12.

<sup>3</sup> أديب خضور: التلفزيون والأطفال، ص 39.

<sup>4</sup> ويل بول شكرام وآخرون : التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا ، ص 78.

وبخصوص الأسرة وعلاقتها بتعلم اللغة نجد أن الدراسات أثبتت العلاقة بين النمو اللغوي ومستوى الوالدين التعليمي، إذ أن ثقافة وتعليم الوالدين من العوامل المساعدة على اكتساب اللغة وبخاصة إذ كان للوالدين أسلوب وطريقة في تربية أطفالهم لا سيما إذا تعلق الأمر بالإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم<sup>1</sup>.

حيث نجد الأطفال الذين يمتلك أبائهم ثقافة أكبر يكونون أكثر قدرة على التحكم في الكلام أفضل من الأطفال الذين يمتلك أبائهم ثقافة أقل، كما أن مفردات الطفل وسلامة اللغة وصحة الكلام تختلف باختلاف مستوى تعليم الأسرة والمستوى الاجتماعي لها، أما الأطفال الذين ترعرعوا في مستويات منخفضة إن صح التعبير نجدهم يفتقرون إلى الحديث والنطق بشكل جيد، إضافة إلى قلة كمية الكلام وغياب الدقة اللغوية عندهم<sup>2</sup>.

وهو ما أكدت عليه مجموعة من الباحثين الذين يعتقدون أنه لكي ينمو كلام الطفل ويتطور فلا بد أن يتلقى الرعاية التامة من لدن أفراد الأسرة، لأن هذا العنصر الأخير كثيراً ما يعمل على تحفيز الأطفال واستشارة دافعيهم للكلام ذي المعنى، لهذا يمكن القول أن الأسباب وراء تعلم اللغة هي اجتماعية بالأساس<sup>3</sup>. و من بين وسائل التنمية اللغوية عند الأسرة هنالك أسلوب المحادثة بين أفراد العائلة والطفل وتدخل فيه أمور عدة<sup>4</sup>:

- تصويب وتصحيح الكلمة التي تؤدي بالطفل إلى تعديل وتحسين لغته وحديثه .
- مخاطبة الطفل بأسلوب إنشائي وغنائي يرسخ في ذاكرته تلك الكلمات المنغمة .
- الحكاية ومالها من مكانة في نفوس الأطفال حيث يفضلونها من بين العديد من أنواع المحادثة وتسهم إسهاماً كبيراً في تنمية لغة الطفل .
- مساعدة الأسرة في تمييزه للأشياء والمسميات، حيث تلجأ بعض الأسر إلى الصور المرسومة والمصورة، هذه الأخيرة تخلق في الطفل وتوقظ فيه خبراته المباشرة وتوسع أفقه .

<sup>1</sup> ينظر: أنيس محمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الأطفال، 162.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 163.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه، 161.

<sup>4</sup> سرجيو سابيتي، التربية اللغوية للطفل، ص 94، و ينظر: هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998، ص 173.

وما يجدر ذكره في آخر هذا المقام أن العوامل البيئية تمتاز بأنها قابلة للتغير والتعديل، ومن ثم يمكن تعديل أو تغيير آثارها في الفرد، فالمدرسة يمكن أن تغير في برامجها وتنظيمها التربوي والمعلم يمكن أن يعدل ويطور في أساليبه وطرائقه البيداغوجية والمنازل يمكن أن يتحول من عنصر سلبي في حياة التلميذ إلى عنصر فعال ومتعاون مع المدرسة... إلخ.<sup>1</sup>

والفروق الفردية و عواملها المتدخلة فيها نقاط مهمة واجبة المراعاة إذا ما أردنا بناء استراتيجيات تعلم ناجحة، وهو ما ذهب إليه ابن خلدون حين رأى أن الهدف من التعلم هو القدرة على الفهم والبحث والمناقشة، وليس مجرد الحفظ والاستظهار، لذلك فقد وجب النظر إلى ضرورة دراسة القائمين على التعليم للجوانب المختلفة لحياة المتعلمين، حتى لا يتسبب الجهل بهذه النواحي في الاضرار بالمتعلمين وخصوصا عدم مراعاة المعلم للمستوى العقلي للتلاميذ أو استخدام القسوة في معاملتهم، مما يترتب عليه الاضرار بالعملية التعليمية، وهذا ما يؤكد اهتمام ابن خلدون بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

ورغم جوهرية محددات الجنس والسن والفروق الفردية في تفريد الشخصية عامة والتعليمية بشكل خاص إلا أنها ليست النهائية في إعطاء القرار الفصيل في الحكم، بل هناك مكونات ودواخل تعمل على بناء الشخصية، ذلك لأن الشخصية ليست من هبات الفطرة يستلمها الطفل يوم ولادته، وإنما هي شيء يكونه الفرد في نفسه يوما بعد يوم ومروراً بالحوادث حادثة بعد حادثة، ولا يتم للطفل شعوره بذاته (امتلاكه شخصيته ك (أنا متميز) و(مستقل) عن الآخرين إلا بعد مراحل<sup>2</sup>.

إلا أنه هناك موانع كثيرة تحول دون تمتع الطفل من الشعور الواضح بذاته أهمها<sup>3</sup>: ضعف التأليف العقلي والتجميع، اختلاط وعدم التفريق بين الشخصي والموضوعي. أما ضعف التأليف فيظهر عندما نعلم أن شخصيتنا ليست حاصل جمع أفكار وعواطف وإرادات، وإنما هي شيء أكثر من هذا كله، إنها كيان موحد كلي منسجم تتأزر فيه هذه الأفكار والانفعالات ووجود الإرادة جاهدة نحو غاية واحدة، هي تأمين البقاء للفرد، وتحقيق التكيف والملائمة مع ضرورات البيئة والسعي للارتقاء بالبقاء والتكيف.

و لما كان الصغير ما يزال في بدء تكوينه العقلي، فإنه عاجز عن أن يؤلف كلا موحداً معقولاً متصلاً في أجزائه فحواسه مفككة وهي في بداية تفتحها، وتصوراتها لم تعرف الوضوح ولا التمايز بعد، وأحكامه

<sup>1</sup> ينظر: محمد سلامة آدم و توفيق حداد، علم نفس الطفل، ص 122-126.

<sup>2</sup> ينظر: عدنان السبيعي، علم النفس وتطبيقاته، ص 159.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.

ينقصها الانسجام والتماسك ومحاكماته لم تلد بعد أيضاً، وذاكرته محدودة، فليس غريباً أن نجده عاجزاً عن أن يدرك نفسه أي شخصية أو غيره.

إن الشعور بالذات يقتضي الشعور بالآخر والاستقلال عنه في آن واحد، حيث يرى علماء النفس أن الطفل حين التحاقه بالمدرسة يكون قد غادر مرحلة مركزية الذات التي إذا عرف فيها شيئاً رده إلى ذاته، وهنا يبدأ في تكوين ذاته، فيرى أن ذاته مركز الكون (أي أن كل ما يحدث له يبدأ منه ويعود إليه) إذ بعدها تتجمع لديه تجارب وخبرات يدرك فيها أمه وأباه وجملته وإخوته وأقاربه وزملائه إلى أن تتهيأ له معرفة نفسه أو ذاته ومعرفة الآخرين في آن واحد ومن أهم العوامل التي تؤدي إلى معرفة الذات نجد:<sup>1</sup>

✓ **العادة:** إن الشعور بالشخصية يتم بمرحلتين هما المرحلة الجسدية وفيها تتكون الأنا العضوية، والمرحلة النفسية وفيها الأنا النفسية الداخلية، والمرحلة الجسدية تتم بشعور الطفل بثبات جسمه وتماسك أعضائه ولما كانت العادة استعداداً مكتسباً لتحمل نفس الآثار، والقيام بنفس الأعمال، فإن العادة تعد عاملاً هاماً في الشعور بثبات الجسم ثم بهوية النفس. إن العادة تصنع الماضي وتقدمه بشكل ثابت، إنها تعطي الطفل شيئين اثنين في آن واحد:

1- تهيئه حدس الماضي واستمراره.

2- تمنحه معنى (أو تصور) الماضي ودوامه مع اتصاله بالحاضر. ولما كانت العادة تصنع الملائمة (بين الذات) و (وواقع المجتمع) فإنها تساعد على ملاحظة تأزر وتماسك كيانه في كل حركة عادية أو عمل اعتاد عليه الطفل، وسيؤدي التأزر والتماسك إلى الشعور بثبات الجسم.

3- إن العادة تخلق الحاجة عند الطفل إلى ما يشبعها فهي بهذا تعطي شعوراً غامضاً أو لأمر بجسم يحتاج، ثم بنفس تحتاج، ويبدو هنا بشكل واضح أن الحاجة تؤلف الدافع الأول لكل معرفة مكتسبة.

4- إن عاداتنا في المحيط الاجتماعي تكسبنا شعوراً بشخصيتنا ولما كانت العادات انفرادية خاصة، فإنها تميز كل فرد عن الأفراد الآخرين، وهذا يعني أن عادات الإنسان مقياس لشخصيته، فالذي اعتاد الكرم امتلك مع الأيام شخصية كريم.

✓ **الجهد:** لما كانت الشخصية شيئاً يتكون ويتكامل فإن جوهرها يقوم على شيئين اثنين: التغير والثبات في آن واحد (أو النمو مع الاحتفاظ بالذات) ولما كانت مهمة العادة الاحتفاظ \_ كما وجدنا \_ فإن

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 160-163.



التغير يتم بشيء آخر ويحتاج إلى الجهد أي بجهد، والجهد قوة تغالب الجمود. يرى (مين دوبيران) أن الشعور بالجهد هو الأساس الهام في تكون الشخصية وذلك عبر ما يلي :

أ- إن الجسم يطيع الإرادة مباشرة، لكن الذي لا يطيعه مباشرة إنما هي أشياء العالم الخارجي، وهكذا تختلف في نظر الطفل رجل الكرسي عن رجله من حيث إن رجل الكرسي لا تطيعه أما رجله هو فطبيعة، وهكذا فإن الجهد يقاوم أشياء العالم الخارجي ويجعلها تختلف عن أشياء العالم الداخلي.

ب- إن الجهد الحركي يبين لنا أننا نستطيع أن نكون سببا في تحريك الأشياء أي تقريبا وإبعادها، فينعكس الشعور (بأننا سبب) بالشعور (أننا نحن) صانعوا السبب.

ت- إن كلمة الجهد لا تقتصر على ما هو جسدي فقط، بل هناك (جهد معنوي) الذي يقاوم إرادات ورغبات الآخرين، فيسمح برؤية معاكسة تنافس الآخرين، ولا يتم هذا إلا بصعوبة، وهكذا نرى أن الصعوبات هي التي حين يتجاوزها بعض الناس تجعلهم عظماء. فالشخصية المتميزة ليست تلك التي تتحاشى الجهد والمشقة، وإنما هي التي تستطيع الجهد والمشقة.

متعلقات نفسية كثيرة ومتشعبة تحتاج إلى مقام أرحب للتعمق فيها. إذ أن مقامنا هذا تكفيه الاشارات إلى المحاور الكبرى التي يتناولها الأساس النفسي في تعليمية اللغة العربية.

وبنظرة بسيطة لمحتويات أنشطة اللغة العربية وجدنا العديد من الثغرات من بينها على سبيل المثال نشاط الكتابة المقرر على تلاميذ سنة أولى ابتدائي باعتبار حصصها كلها قائمة على تقديم بعض الوضعيات الكتابية، التي يحتاجها الطفل في مراحل متقدمة من التعليم، كالتعليم الأساسي، و حتى الثانوي، لأننا نجد تلميذ هذه السنة لا يحسن مسك القلم، بل لا يحسن أحيانا الجلوس على الكرسي واستثمار فضاء الطاولة، مما يجعل هذا النشاط المقرر ذا عيوب وتبعات مستقبلية.<sup>1</sup> نتيجة عدم اكتمال نضجه الجسماني. أما إذا بحثنا عن هذا الأساس في عناوين بعض المشاريع المقرر إنجازها في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، والمتمثلة في :

- حفل نهاية الفصل (إعداد الدعوات، برنامج الحفل، كلمة ترحيبية...).

- إعداد إعلانات إخبارية تجارية.

<sup>1</sup> مصطفى طويل : دراسة تحليلية للكتب المدرسية، ص23.

- بطاقة مكتبة القسم أو المدرسة.

- تأليف كتاب الطبخ.

- إعداد دليل سياحي.

- استجواب شخصية محلية.

حيث يفترض أن المشاريع اللغوية لا بد أن تكون من واقع المتعلم واهتماماته، بإعداد مشروع عن كتاب الطبخ أو إعداد لوحات إخبارية لا نظمتها تضمن الدافعية بالنسبة للمتعليم، لأنها بعيدة عن اهتماماته.<sup>1</sup> كما أن إعداد دليل سياحي أو استجواب شخصية محلية، يفوق سن وقدرات تلميذ هذه السنة.

ومجمل القول في هذا الأساس أنه لما كان المتعلم في مراحل نموه الأولى يفتقر إلى الإرادة الواعية في اختيار ما يلائمه لتلبية احتياجاته ورغباته فإنه يقع على الكبار (المربين والخبراء) اختيار المحتويات التعليمية الملائمة وتنظيمها وفقاً لمستوى التلاميذ العقلي ونموهم النفسي و حسب ما تمليه الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية الميدانية. وبذلك فمن الضروري أن ينطلق الخبراء وأولو الاختصاص من السمات الشخصية والنفسية للمتعليم، دون إغفال الاعتبارات الاجتماعية والتربوية وتطافرها مع الأسس الأخرى.

### 3/2/2/1 الأساس الاجتماعي:

الأسس الاجتماعية أو ما يسمى بالأصول الاجتماعية هي مجموعة الركائز التي تعالج المجتمع الإنساني الذي يكون المتعلم عضواً فيه، إذ تسهم في أن تجعل منه عضواً فاعلاً منتجاً.<sup>2</sup>

فالمقصود بالأسس الاجتماعية القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها. وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوءها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهاج وتنظيمه واستراتيجيات

<sup>1</sup> السعيد بوعبد الله، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي"، مخير الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، كلية الآداب واللغات، 2013/2012، ص 18.

<sup>2</sup> عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية، ص 55.

التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.<sup>1</sup>

فالأساس الاجتماعي في العملية التعليمية هو مجموع المعايير الاجتماعية التي تحكم عملية التعلم وما تتطلبه هذه العملية من خصائص ومميزات ، ابتداء من التركيز على المتعلم بوصفه عضوا في المجتمع إلى الاعتناء بقيم المجتمع وتقاليد وثقافته التي ينتمي إليها متعلم اللغة وذلك من خلال اختيار مناهج وبرامج ومواد دراسية تتوافق وهذه الأسس.<sup>2</sup>

حيث تعد الأسس الاجتماعية من أهم أسس المناهج ، فهي انعكاس منظم لما يقوم عليه المجتمع من قيم وأهداف وما يدور فيه من تفاعلات وقضايا كما أنها تصوغ السلوك المقبول الذي ينبغي أن يسود في المجتمع ويكون جزءا من هويته.<sup>3</sup>

وعليه فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه الطلبة بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، ولما كانت المدرسة بطبيعتها نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به، ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي تعكس منهاج ما في مدرسة ما هي بذلك معبرة عن مجتمع ما، لذلك يختلف المنهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعا لتباين تلك القوى.<sup>4</sup>

و العلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة جدلية، كونه إفراز من إفرازات التراث الثقافي إذ يقدر المثل والمعارف والقيم والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها ويسلم بأهميتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها، وبعبارة أخرى يعمل على تحسين هذا التراث وتطويره، وكما هو معلوم فإن الفلسفة و الثقافة السائدة في مجتمعنا هي الفلسفة و الثقافة العربية الإسلامية ذات الملامح المميزة في الوقت نفسه، فليس هذا المجتمع مغلقا أو قائما بذاته، إنما هو جزء من مجتمع عالمي معاصر يتأثر به كما يؤثر فيه.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة. ص 151.

<sup>2</sup> حنان عوارب ، عيساني عبد المجيد، "الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث"، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر،

2014، ع20، ص154.

<sup>3</sup> عبد الحفيظ همام ، المناهج الدراسية ، ص55.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها

<sup>5</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، ص51.

وهو ما يجعل الأسس الاجتماعية في مناهجنا العربية الإسلامية لها تعريف خاص إذ تعرف على أنها مجموع الاعتبارات الواجب اتخاذها حين بناء المناهج والمتمثلة في طبيعة المجتمع المنبثقة من فلسفته ومعتقداته وأفراده وصلاته، ونظمه ومؤسساته والحياة في التصور العربي الإسلامي دنيا وآخرة، شهود وغيب، والحياة الدنيا هي دار التكليف والعمل وعمارة الأرض والحياة الآخرة هي دار القرار فيما يكون من الثواب والعقاب على مقدار حسن الأداء في الدنيا.<sup>1</sup>

تصور جعل مناهجنا تختلف عن المجتمعات الأخرى، وهذا الاختلاف لا يكون سببه اختلاف مفهوم التعلم أو اختلاف النمو الجسدي والنفسي وإنما يكون نتيجة اختلاف المجتمعات اختلافا ملحوظا في تراثها الاجتماعي، وفي نظمها السياسية والاقتصادية.<sup>2</sup> و التراث الاجتماعي ما هو إلا نتاج للفلسفة والثقافة السائدتين في مجتمع ما كما ذكرنا.

وهو ما يجعلنا نتعرض لزاما إلى الأسس الفلسفية حين التطرق للأساس الاجتماعي، كون المنهج يشتمل على أساس فكري يتناول الإنسان والعالم الذي يعيشه والذي سوف يتعامل معه ويغير فيه أو يتغير له، وهذه الجوانب من غير شك صلتها وثيقة بالمنهاج التعليمي لأنها تؤثر فيه سلبا أو إيجابا.

فكل منهاج يستند إلى فلسفة تربوية معينة، وقد تعددت هذه الفلسفات وتداخلت، وينعكس أثرها على المناهج الدراسية بشكل واضح، وقد أدى ذلك إلى ازدحام المناهج بالمواد الدراسية المختلفة وبأنواع عديدة من النشاط.<sup>3</sup>

ولقد حدد مالكوم سكيليك ثلاث اتجاهات أدولوجية أساسية، أثرت على نظرية بناء المناهج في بعدها الاجتماعي وهذه الاتجاهات هي:<sup>4</sup>

1- الفلسفة الإنسانية التقليدية أو الفلسفة المثالية ومن روادها أفلاطون و عمانويل كانط.

2- الفلسفة التقدمية أو الفلسفة الطبيعية ومن روادها روسو، بستانوتزي وفروبل.

<sup>1</sup> المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها، الكويت، 2011، مج2، ص31.

<sup>2</sup> طه حسين الدليهي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص. 26 و ينظر: سهيلة القتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ص 192.

<sup>3</sup> طه حسين الدليهي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، المرجع نفسه، ص 22.

<sup>4</sup> زكريا اسماعيل أبو الضبعات، المناهج أسسها ومكوناتها، ص 46، وينظر سهيلة القتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ص 117.

3- الفلسفة المتجددة أو البرجماتية أو الفلسفة الآداتية ومن روادها وليم جيمس، جون ديوي، ووليام كلجاتريك.

وتعتبر الفلسفة البرجماتية أهم الفلسفات في بناء المنهاج العربي الحديث. إلى جانب سابقتها الفلسفة الإسلامية.

### الفلسفة البرجماتية :

تهدف التربية الحديثة من وجهة نظر البرجماتيين إلى محاولة التوفيق بين الطفل والمجتمع، وبين الاعتبارات السيكولوجية والاعتبارات الاجتماعية. ويمكن تحقيق هذا الهدف بمحاولة إعداد الطفل كي يكون عضواً فاعلاً ومنتجاً في مجتمعه، يعرف حقوق مجتمعه و عليه واجبات نحوه، وبالتالي يتعرف على حقوقه ويعمل على الحصول عليها.

والفلسفة البرجماتية تركز على الحقيقة وتعريفاتها وكيفية التوصل إليها ولا تبحث في مصادرها ومن أين جاءت أو استمدت، فالحقيقة عند بيرس هي القيمة الفورية للفكر، فبدل أن نتساءل عن مصدر الفكرة، فإن البرجماتيزم تفحص نتائجها، وتتجه إلى نتيجة الشيء وثمرته سلبي وإيجاباً، وبذلك حول المذهب البرجماتي وجهة الفكر من تصديق كل ما جاء به الأولون إلى العمل والمستقبل.

لقد فتحت الفلسفة البرجماتية أمام جون ديوي الآفاق لتناول جانب منها وهو جانب المعرفة ومصاعبها وترك الجانب الآخر من المذهب البرجماتي الذي يتعلق بالمسائل المحيرة حول الحياة الأخرى والميتافيزيقيا...

دعا ديوي إلى وجوب تدريس العلوم بطريقة عملية تأتي عن طريق الممارسة الحقيقية النافعة للحرف والمهنة لا عن طريق تعليم الكتب ، لتصبح المدرسة أشبه بالمصنع الصغير تقوم بتعليم طلابها بطريقة يتدربون فيها على إقامة التجارب العملية والاستفادة من أخطائهم في هذه التجارب... ليتحول التعليم من مجرد إعداد للنضوج إلى نمو ونهوض مستمر للعقل وتنوير مستمر للحياة.<sup>1</sup>

و في الفلسفة البرجماتية يساعد المعلم التلميذ في التغلب على الصعوبات ويوجهه إلى طريقة حل المشكلات، وبهذه الطريقة يتم النمو.

<sup>1</sup> ينظر : زكريا اسماعيل أبو الضبعات : المرجع نفسه. ص 49،

أما بالنسبة لعلاقة الفرد بالمجتمع، فإن الفرد يكتسب القيم والاتجاهات والسلوك عموماً من مجتمعه الذي يعيش فيه ومن بيئته المحيطة، لذا فوظيفة المدرسة توفير الظروف المناسبة لتكوين اتجاهات إيجابية وقيم مرغوب فيها مع تشجيع المتعلم على النشاط الذاتي والفردية في بناء الشخصية، كما تشجع على ربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة، واستنباط قيم ومفاهيم جديدة.<sup>1</sup> فالفلسفة البراجماتية بناء على ما تقدم تؤكد على ما يلي:

\* ربط الفرد بالمجتمع.

\* الاهتمام بالفردية في التعليم.

\* الاهتمام بالناحية العملية والوظيفية.

\* مراعاة اهتمام وميول الأفراد.<sup>2</sup>

وباستقراء الفلسفة البراجماتية نجدها قد حصرت عاملي المجتمع والبيئة كأهم محددين للأساس الاجتماعي واعتبرتهما من أهم العوامل وأكثرها تدخلاً في اختيار الأسس الاجتماعية الواجب مراعاتها حين بناء ووضع المناهج التعليمية وتنفيذها، نلخصها في:<sup>3</sup>

أ- البيئة ومكوناتها: فالبيئة على شاكلتها تتأثر وتؤثر على الإنسان، ومن شاكلتها المصادر المحيطة بالأفراد والجماعات، والمتمثلة في المكونات المادية التي تتعلق بطبيعة المناخ والأرض والنبات، وطبيعة المصادر الزراعية والحيوانية والثروة المعدنية وغيرها من المصادر المادية الموجودة في البيئة الطبيعية والتي تختلف من مجتمع إلى آخر مما يؤدي إلى تباين المجتمعات في طبيعتها وظروفها مما يؤثر في أساليب التفاعل الفردي والجماعي مع المصادر الطبيعية ومكوناتها، والفرد لا يتفاعل مع البيئة المادية بل يتأثر بالبيئة الاجتماعية التي تتباين هي الأخرى من خلال التفاعلات الحاصلة بين مكوناتها وبالجو الانفعالي النفسي المحيط بها وبالتفكير وبالظروف الفكرية وبأساليب الحياة ونمط العلاقات والخبرات وعلى المجتمعات أن تكيف العلاقة بين التربية والبيئة الطبيعية والاجتماعية.

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 51.

<sup>3</sup> ينظر سهيلة القتلاوي، المنهج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 117.

لهذا نرى أن التربية في منهاجها التعليمي تعتمد إلى اكساب مختلف الخبرات التي تتعلق بالمصادر الطبيعية وكيفية الحفاظ عليها واستثمارها تبعاً لأهميتها لكي يتمكن المنهاج التعليمي من تشكيل علاقة ودية لدى أفراد المجتمع بالبيئة الطبيعية.

#### ب- المجتمع ومكوناته :

يهدف النظام التعليمي إلى تربية وتطبيع أفراد المجتمع اجتماعياً لكي يتفاعلوا بنجاح مع مجتمعاتهم، كما يعمل على تنمية الروابط العامة المتمثلة في مكونات ثقافتهم وتحمل المنهاج مسؤولية صيانة المجتمع والمحافظة على كيانها وانتمائه لتحقيق أهدافه.

والجدير بالذكر أن لكل مجتمع فلسفة اجتماعية تنبثق من تبنى إحدى النظريات الاجتماعية التي تفسر الواقع الاجتماعي وترتبط بمجموعة من القيم العامة التي يسعى أبناء المجتمع لتحقيقها من خلال النظام التعليمي، هذا الأخير في منهاجه يعمل على تحقيق الأهداف العامة والتنشئة التعليمية.

يؤكد دوركايم أن الإنسان الذي يخلقه التعليم ليس هو الإنسان الذي صنعتها الطبيعة فينا... فالضغوط والمتطلبات والتغيرات السياسية والصناعية والاقتصادية للمجتمع تعكس بقوة في المنهاج التعليمي لكي يصبح ما يتم تعلمه أكثر مناسبة وفائدة وتوقعا.

ومن هذين العاملين اجتهدت الدراسات اللسانية الحديثة في سبر أغوار المدرسة كونها مجتمع صغير يضم القيم والعادات والتقاليد وما يعبر عن مجتمع المتعلمين وواقعهم اليومي، وهو التصور الذي تحاول تكريس بعض المذاهب والنظريات الخاصة بتعليم اللغة.<sup>1</sup>

إذ ابتعدت النظريات التقليدية عن الأسس الاجتماعية للتعلم، فقد كانت أكثر جموداً، وحاولت البنيوية (السلوكية) أن تكون أكثر حيوية باعتمادها اللغة المنطوقة لو أنها لم تقع في التكرار الممل وإقصائها للمعنى واعتماد كل ما هو ظاهري وشكلي. بعد فشل هاتين النظريتين بدأ العلماء يفكرون في مناهج أكثر واقعية وحيوية، وأكثر نفعية للمتعلم. ليأتي الاتجاه الوظيفي كثورة للاتجاهات في مجال اللسانيات وتعليمية اللغة، فيفضل هذا الاتجاه اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفة النفعية والاجتماعية، إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذ لم يكن لها نفع اجتماعي، وفائدة للناشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا

<sup>1</sup> حنان عواريب، عيساني عبد المجيد، "الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث"، ص 154. للإشارة السبع الصفحات التالية كلها منقولة شبه حرفياً عن حنان عواريب، عيساني عبد المجيد، "الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث"، ص 154-161، ونظراً لكوننا نمتلك جل مراجع المقال أرجعناها لأصولها بعد التأكد من معلوماتها وعدلنا في عناوين المخططات وبعض العبارات مع تصحيح صفحات بعض المراجع .

فيه، ومادامت اللغة وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات ، فإن لها وظيفة تؤديها في تسهيل عمليات الاتصال، ونقل الفكر والتعبير عن النفس.<sup>1</sup>

حيث يجمع الوظيفيون على أن الوظيفة الأساسية للغة هي " التواصل " فمن خلال أبحاثهم ودراساتهم حاولوا الربط بين النظام اللغوي " البنية اللغوية " وبين " كيفية استعمال هذه البنية " أي بين النظام والوظيفة.

و بفضل الوظيفة تغير منهج التعليم، فلم يعد تعليم اللغة مقتصرًا على اكساب المتعلم مجموعة من البنى اللغوية وإنما يهدف تعليم اللغة إلى تحقيق القدرات اللغوية التواصلية بحيث يتمكن التلميذ من ممارستها في حياته الطبيعية.

إذ تُعد النظرية الوظيفية للغة وسيلة للتواصل الاجتماعي، ( انعكس هذا الوعي لوظيفة اللغة على مناهج تعليمها في المدرسة فلا بد أن يتجه المنهج اللغوي في تقديم المفردات مثلاً إلى المفردات المهمة في حياة المتعلم، وإلى المفردات الأكثر شيوعاً في الحياة اليومية، ولا بد أن يأخذ تعليم التعبير سواء أكان شفويًا أم كتابيًا طابعاً وظيفياً، يرتبط أساساً بمواقف الحياة اليومية اللغوية، حيث يتدرب التلميذ على الحديث في مواقف مشابهة تماماً لما يتعرض له خارج الحياة المدرسية.<sup>2</sup>

وبذلك أعادت الوظيفية الاعتبار للتعبير الشفوي، مركزة على المواقف الاجتماعية اليومية للمتعلم، وحاولت أن تضيف على موضوعات التعبير الكتابي الطابع الوظيفي الاجتماعي.

لذلك تطورت في السنوات الأخيرة موضوعات التعبير بنوعيه وظهر ما يسمى بالاتجاه الوظيفي في التعبير ، أو ما يسمى بالتعبير الوظيفي.

بهذا الفعل تم الانتقال من ديداكتيكا اللغة التي تحصر الفعل اللغوي في مستوى لغوي أصغر إلى الاهتمام بالوظيفة الداخلية والخارجية للنظام اللغوي ؛ بالنظر إلى العوامل السيكولوجية والبيولوجية والثقافية ؛ أي دراستها في مستوى لغوي أكبر.<sup>3</sup> وهكذا استطاعت الوظيفية أن تخلق قيماً جديدة في دراسة اللغة و تدريسها ، و تمكنت من بعث قيم اجتماعية جديدة في العمل التعليمي .

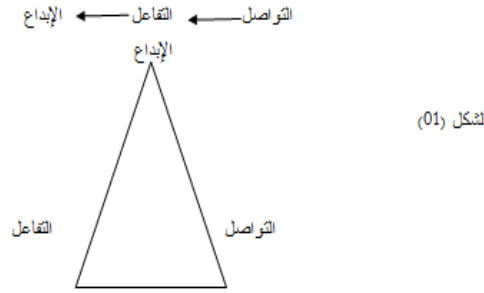
<sup>1</sup> أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية ، دراسة مسحية نقدية معهد البحوث العلمية ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، سلسلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ص 77

<sup>2</sup> المرجع السابق ، ص 77

<sup>3</sup> ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا ، ص 24.



ولا نقصد بالقيم المجتمعية، تلك الثقافات والعادات والتقاليد التي تميز كل مجتمع عن آخر فحسب، بل نقصد كل ما يضيف على العملية التعليمية قيما مجتمعية بداية من التواصل الفعال إلى التفاعل بين الجماعات إلى الإبداع والإنتاج والبناء. في رأينا إن لم تتحقق هذه العناصر الأربعة في المناهج والمواد الدراسية فهي بعيدة كل البعد عن مفهوم التعلم الفعال.



#### مخطط يبين تفاعل مكونات التعليم الفعال\*

و يسعى التعليم الفعال إلى تحقيق الفعالية في التعليم، من خلال دمج الطفل في البيئة التعليمية والاجتماعية التي ينتهي إليها، ويحدث التفاعل بين هذه العناصر. فمن أهم خصائص التعليم الفعال ما يلي<sup>1</sup>:

- أنه تعليم يجعل من حياة المدرسة حياة اجتماعية مبنية على التعاون والتفاعل الايجابي.
- أنه تعليم منفتح على البيئة يجعل خبرات التعليم مرتبطة بالبيئة ويجعل الطلبة أكثر انفتاحا على البيئة وأكثر قابلية للتعامل مع مختلف جوانبها المادية والاجتماعية.
- تسعى التربية الحديثة عن طريق ما يسمى بالتعليم الفعال Effective Instruction إلى جعل الطفل أكثر تكيفا مع البيئة الاجتماعية والبيئة التعليمية، من خلال تطبيع المتعلم اجتماعيا وثقافيا بطابع مجتمعه وثقافته، وتشجعه على ممارسة العمل اللغوي كما لو كان في الوسط الاجتماعي.

وباختصار فإن التعليم الفعال Effective Instruction يشير إلى العملية التي توجب علاقة فعالة مؤثرة متنامية نموا متسقا مطردا بين المعلم وطلابه، فالتعليم الفعال هو عملية دمج مجموعة أساليب

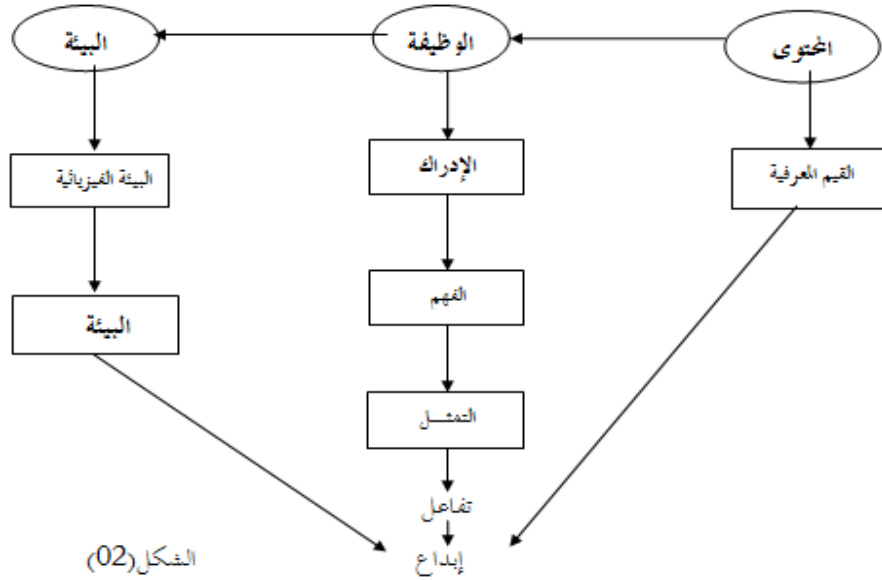
\*المخطط منقول عن صفا أحمد غزالي، الحداثة في العملية التربوية، دار الثقافة، عمان، 2010، نقلا عن حنان عواريب، عيساني عبد المجيد، "الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث"، ص156.

<sup>1</sup> صفا أحمد غزالي، الحداثة في العملية التربوية ص87. نقلا عن حنان عواريب، عيساني عبد المجيد، "الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث"، ص156.

عملية متباينة ذات أبعاد متصلة بعضها مع بعض هذه العملية تتطلب ضم نماذج تعليمية متنوعة مثل: نموذج نقل أو تحويل المعرفة، ونموذج التعليم من خلال الاستقصاء، ونموذج تشجيع العلاقات والتفاعلات الشخصية.<sup>1</sup>

إذن لم يعد هذا التعليم والتعلم هو اكتساب المعارف فقط وإنما التفاعل بين أفراد هذه العملية، لأنه بالتفاعل يحدث الإبداع. والإبداع في التعليم هو عملية الإنتاج الفكري والمادي، وهو باكورة ما قد يصل إليه المعلم مع المتعلم، فهو عملية الإنتاج والبناء؛ فالتعليم البناء والفعال هو الذي يمتلك طرق وأساليب تجعل المتعلم أكثر فاعلية وأكثر قابلية للإبداع ف" التعليم الإبداعي يساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة أو المعلومات واختلال الانسجام، وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك، والبحث عن الحلول، والتنبؤ، وصياغة فرضيات واختبارها، وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين".<sup>2</sup>

فكلما كان هناك تواصل ثم تفاعل بين المعلم والمتعلم، وتفاعل مع عوامل البيئة الاجتماعية والمادية للمتعلم سيحدث الإبداع والإنتاج، وهذا المخطط يوضح هذا الفعل التعليمي.<sup>3</sup>



مخطط تفاعل البنى المعرفية مع البيئة المادية والاجتماعية\*

<sup>1</sup> المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 88.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.

\* المخطط منقول عن ص 87. نقلا عن حنان عواريب، عيساني عبد المجيد، "الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث"، ص 157.

يتضح من خلال المخطط أعلاه، تفاعل البنى المعرفية مع البيئة المادية والاجتماعية، وربما هذه الفكرة مستوحاة من قول بياجيه، إذ يعترف أن التعليم يتم جزئياً بفعل عوامل البيئة الاجتماعية والمادية<sup>1</sup>.

وكما لاحظنا فإن التربية الحديثة ومناهج تعليم اللغة غيرت من فلسفتها التعليمية بالتأكيد على ضرورة مراعاة القيم الاجتماعية في تعليمية اللغة كون اللغة كائن اجتماعي. فلهذا يتطلب تعلمها مناهج تنبع من خصائصها بالنظر إلى القيم الاجتماعية ولتحقيق الأفضل لأبد من مراعاة الثلاثية التالية:

1\* لغة البيئة.

2\* المشافهة.

3\* التواصل.

أ/ لغة البيئة:

يعد اختيار النمط اللغوي أحد أهم الشروط الأساسية في تعليمية اللغة، وبما أنه لا توجد لغة إنسانية تجري على نمط واحد، ولا على مستوى واحد، وإنما للغة الواحدة مستويات وأنواع، ولكي (تختار) مادة لتعليم اللغة لأبنائها أو لغير أبنائها فإنه لابد من الاختيار بين أنواع اللغة الواحدة<sup>2</sup>

فلا لتعليم لغة ميتة أو لغة مصطنعة، لغة لا علاقة لها بواقع المتعلم، فالقصد من التعليم هو تحقيق التواصل بين الآخرين، والمساهمة في التنمية الثقافية والفكرية والعلمية، إذن فلا حاجة إلى لغة لا تحقق هذه الوظائف.

على هذا الأساس بنيت مختلف المناهج الحديثة لتعليم اللغات وأصبح (من المخطط التربوي استخدام النطاق المألوفة في لغة المنشأ)<sup>3</sup>.

وقد أكد عبد الرحمن الحاج صالح على هذه الفكرة في قوله "وعلى هذا الأساس فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تشتمل عليه الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> ينظر نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 63.

<sup>2</sup> عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 37.

<sup>3</sup> محمد الأوراني، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة، مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت، ط 1، 2010، ص 180.

<sup>4</sup> عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 176.

لهذه الأسباب و بنفس الرؤية، تشير فلسفة تربوية تعرف باسم التعلم النشط على أن "التعلم لا بد أن يرتبط بحياة التلميذ، وواقعه واحتياجاته، واهتماماته، ويحدث من خلال تفاعل التلميذ مع كل ما يحيط به في بيئته، وينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته، ويحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم في البيت، المدرسة الحي، النادي، الطبيعة"<sup>1</sup> فاللغة نسق رمزي، ومجموعة عادات و سلوكيات، ترتبط ارتباطا كليا ببيئة المتعلمين بها تصبغهم بصبغتها، تعبر عن مشاعرهم وعواطفهم، تتطور بتطورهم حاملة ثقافتهم ومعارفهم. ولذا فلا أحد يتعلم اللغة من أجل اللغة فقط أو من أجل إرضاء القوم الناطقين بها، وإنما تكون دراستها لاستخدامها في حياته اليومية والتعبير بها والتواصل بها مع غيره، لذا وجب أن تدرس بطرق ومناهج خاضعة لانتمائها الاجتماعي والثقافي التي تتداول فيه .

و ليس ببعيد عن فلسفة التعلم النشط اقترح عبد الرحمن الحاج صالح مصطلح " الانغماس اللغوي" ، فهو حسب رأيه طريقة جديدة ومنهج يساعد على تعليم اللغة ؛ هذه الطريقة أي الانغماس اللغوي تعني (أن المهارة لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغة إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها...) <sup>2</sup>، بل من هذا الأساس أولا و هو " البيئة الاجتماعية" اشتق الأساس الاجتماعي الثاني وهو " المشافهة".

#### ب/ المشافهة :

التركيز على لغة البيئة الاجتماعية والمواقف الاجتماعية للمتعلمين ، يعني أيضا اعتماد اللغة الشفوية والتركيز عليها في العملية التعليمية " فالاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كل شيء على المشافهة، فإذا اكتفى فيه على الجانب الكتابي فقط أو قل نصيبه في التعليم فإن الطالب سيضطر بعد تخرجه أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة" <sup>3</sup>.

فاللغة مشافهة قبل أن تكون كتابة وتحريرا، فالأولى إذن عند تعليمها التركيز على اللغة الشفوية قبل المكتوبة، كي يتسنى للمتعلمين التواصل بها واستعمالها بشكل صحيح.

و كثير من المناهج التي غفلت هذا الجانب الاجتماعي المهم في عملية التعليم كانت نتائجها وخيمة وفشلت في إكساب المتعلمين اللغة المراد تعليمها ، يقول محمد الأوراعي في هذا الشأن " و يتأكد في هذا

<sup>1</sup> حسن شحاته، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي الدار المصرية اللبنانية، ط1 2008 ، مصر، ص32. نقلا عن: حنان عوارب، عيساني عبد المجيد، "الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث"، ص158.

<sup>2</sup> عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص193.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص176.

الموضع من جديد أن الكتاب الورقي يفيد بنسبة معينة في تعليم اللغة الكتابية، لكنه في تعليم اللغة الشفوية يبدو قصوره واضحة، وقد لا يكون من المبالغة القول أن الحضور الضعيف للغة العربية في الاستعمال الشفوي في مجتمع الناطقين بها يرجع إلى اختصار المناهج التربوية في الأغلب الأعم على الكتاب الورقي، وعدم استغلال الوسائل السمعية بما يكفي لاكتسابا لمتعلمين عادة التخاطب بالعربية".<sup>1</sup>

إذن، فمن أهم أسباب فشل المتعلمين العرب التخاطب بالعربية هو ركونهم إلى تعليم المكتوب قبل المنطوق. وفي العادة تختلف اللغة المستخدمة في الشارع عن اللغة الرسمية المتداولة في الحياة الرسمية والثقافية والعلمية وهو حال الدول العربية فالدرجة لغة للحياة اليومية، والفصحى لغة الحياة السياسية والثقافية والعلمية، هذا الأمر يصعب كثيرا من عملية التعلم، فربما الحرص على تعليم مستوى على حساب مستوى آخر يضاعف الهوة بين المضامين ويخلق فجوة بين ما تعلمه المتعلم وبين ما يستخدمه خاصة وأن إحداها شفوية والأخرى مكتوبة.

في هذه الحالة يؤكد نايف خرما وعلي حجاج على ضرورة التدريب الشفوي على استخدام الفصحى كي يعتادها المتعلم وتتقلص الفجوة بينها وبين النمط الشفوي الآخر.<sup>2</sup>

فمن بين أهم الأخطاء التي وقع فيها واضعو البرامج ومطبقوها هو التركيز على تعليم ما كتبه الأدباء والشعراء وغيرهم، وتغافلوا عن المخاطبات الشفوية اليومية التي تشكل القسط الأوفر من استعمال الناس للغة، فهذا الجانب كان قد تناساه المربون وأغفلوا عنه وصاروا لا يلتفتون إلا إلى النصوص الأدبية خاصة، ولهذا كان المتعلم للغة لا يجد فرصة أبدا لتطوير وتنمية قدرته على التعبير الشفوي<sup>3</sup> وهو ما يكسب المتعلم القدرة على التواصل الاجتماعي.

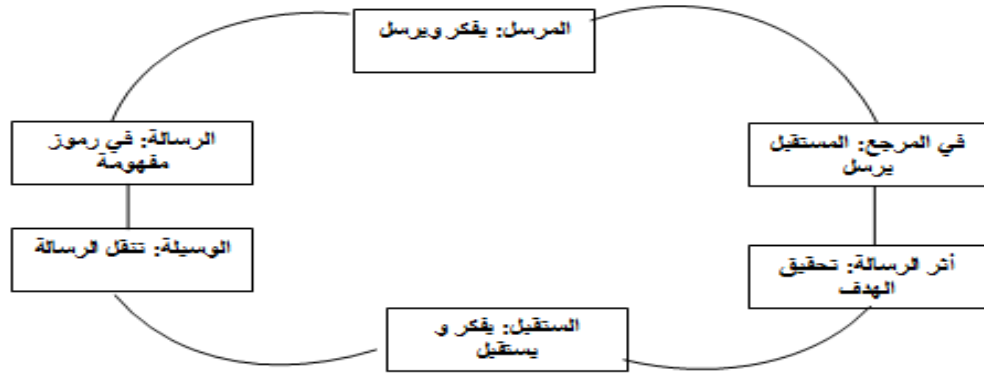
ج/التواصل: التواصل في مجال التعليم هو عملية منظمة ومحكمة، تضبطها قواعد وأسس، فهو تلك العملية التي تربط المعلم بالمتعلم داخل القسم. "والاتصال التعليمي في هذا الإطار ليس من طرف واحد كما يفهمه بعض المعلمين يبدأ بالمرسل وينتهي بالمستقبل، ولكنه في صورته الفعالة يتم بشكل دائري وفي مجال أشمل وأوسع يهتم بكل الظروف والإمكانات التي تحيط بالعملية التعليمية ككل، ولذلك يطلق على عملية الاتصال التعليمي بأكملها أحيانا البيئة التعليمية learning Environment أو موقف التعلم

<sup>1</sup> محمد الأوراني، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص 203.

<sup>2</sup> ينظر نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 140.

<sup>3</sup> عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 192.

learning situation لما تتسم به من تفاعل مستمر بين عناصرها ومكوناتها، ويبدو ذلك موضحا في الشكل  
كما يلي:<sup>1</sup>



### مخطط يبين التفاعل المستمر بين عناصر ومكونات الاتصال في البيئة التعليمية

يتضح من خلال هذا المخطط، ضرورة تبادل الحوار والاتصال بين المعلم والمتعلم، إذ لا بد أن يتناوب المعلم والمتعلم على الحديث في العملية التعليمية فيكون المعلم مرسلًا أحيانًا ومستقبلًا أحيانًا أخرى يساعد هذا الأمر على حدوث التفاعل في العملية التعليمية.

وأطلق على الاتجاه الذي منطلقه الاتصال و التواصل في العملية التعليمية بالمنحى الاتصالي أو التواصل<sup>\*</sup> إذ يعد المنحى الاتصالي مدخلا اجتماعيا في تعليم اللغة حيث يعكس بشكل واضح ما يمكن أن يسمى بالتمهير، أي النظر إلى اللغة على أنها مجموعة من المهارات، وأن التركيز عند تعليمها ينبغي أن يكون على مهاراتها، وليس على فروعها، وعلى الممارسة لا على الحفظ.<sup>2</sup>

و يذهب ولكنز إلى أكثر من هذا الحد في تحديده لمفهوم التعليم الاتصالي اذ يقول " تنمية القدرة عند الفرد لأن يبدع ويكون أشكال التعبير (كلاما و كتابة) التي لها القبول الاجتماعي، أو تحقيق الهدف المطلوب

3،،

<sup>1</sup> صفا أحمد الغزالي، الحداثة في العملية التربوية ،ص86 نقلا عن: حنان عوارب، عيساني عبد المجيد، "الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث"، 160.

<sup>\*</sup> سيتم الاستفاضة فيه حين التحدث عن مداخل تعليمية اللغة العربية في الفصول اللاحقة.

<sup>2</sup> محمد رجب فضل الله، المنحى الاتصالي وتنمية المهارات اللغوية، www.horoof.Com.

<sup>3</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة الاتصالية بين المناهج والاستراتيجيات. نقلا عن حنان عوارب، عيساني عبد المجيد، "الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث"، ص160

فالتعليم التواصلي هو تعليم قائم على اكتساب المتعلم المهارات اللغوية الأربعة (السمع، الكلام، القراءة، الكتابة) بشكل متكامل، ثم القدرة على توظيف هذه المكتسبات في حياته اليومية بشكل سليم. وهذا ما يلخصه دوجلاس براون في حديثه عن تعليم اللغة اتصاليا، حيث يرى أن الهدف منه أن يستطيع المتعلم أن يتصل بأهل اللغة نفسها، و من ثم يبدأ بالتركيز على مهارات الحديث والاستماع والقراءة والكتابة لأهداف اتصالية محددة<sup>1</sup>

و على الرغم من أن التعليم التواصلي يهدف إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربعة وتنميتها، فإنه يركز بالدرجة الأولى على المحادثة والتعبير الشفوي أولا، مع الحرص على تكاملها عند تدريسها. تطور المدخل التواصلي بشكل كبير بعد ظهور وانتشار أفكار مدرسة جديدة أطلق عليها اسم مدرسة علم اللغة الاجتماعي أو نظرية التعليم الاجتماعي، وهي تطور للوظيفية بل مدرسة من مدارسها، جاءت كرد فعل لنظرية تشومسكي.

ونظرية التعليم الاجتماعي، كما يدل اسمها أنها تبحث في سلوك الأفراد في المواقف الاجتماعية، فالتعلم يحدث في بيئة مليئة بالمعاني ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناس الآخرين.<sup>2</sup>

إذ تقوم نظرية التعليم التواصلي على أن التعليم لابد أن يقوم على السلوك التواصلي والحياة الاجتماعية لا على مجرد إكساب المتعلم مجموعة قواعد نحوية أو صرفية مجردة.

نخلص في الأخير إلى أن النظريات اللسانية الحديثة ركزت في استراتيجيات تعليم اللغات القائمة في أساسها على اعتماد اللغة الشفوية والاهتمام ببيئة المتعلم وواقعه الاجتماعي والعناية بالتواصل اللغوي، هي أهم ركائز التعليم الاجتماعي للغة. التي يجب الإلمام بها في بناء مناهج تعليم اللغة لأبنائها أو لغير أبنائها.

هذا فيما يخص الفلسفة البراجماتية وما تمخض عن الدرس اللساني الحديث ونظرة كل واحد منهما إلى تعليم اللغات وبناء مناهج تعليمها، وكما ذكرنا سلفا في جانب محاولة واضعي مناهج اللغة العربية الاستفادة مما سبق ذكره إلى أنها لم تكتفي به حصرا، بل نجد أن للفلسفة الإسلامية أسبقية حضور

<sup>1</sup> دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، ص 244.

<sup>2</sup> نايف خرما و علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 65.

وأعظمية احتكار لا لشيء إلا لأنها المرجعية الأولى للبلدان الإسلامية والعربية في بنا المناهج التعليمية كونها تنطلق من العقيدة والهوية.

### الفلسفة الإسلامية:

تقوم الفلسفة التربوية الإسلامية على أساس أن الإنسان كل متكامل جسم وروح، وعقل متناغم، لا يطغى جانب على جانب، فالإنسان ليس مجموع هذه الجوانب ولكنه نتاج التفاعل بين هذه الجوانب، هذه النظرة الشمولية للإنسان ينفرد بها المنهج الإسلامي في التربية عن غيره من المناهج البشرية التي تقوم على أساس النظرة الثنائية للإنسان باعتباره عقل وجسم، ثم تنطلق هذه النظرية الجزئية للإنسان، ثم تبنى على هذا الفهم الخاطئ برامج التربية في مؤسسات التعليم المختلفة، وتكون نتيجة ذلك ضياع الإنسان وفشله في الحياة بصورة متوازنة.

إن الإسلام يتعامل مع الإنسان كله، لا مجموع أجزائه، ويأخذ بفطرته التي خلقه الله عليها، لا يعقل ولا يتغافل عن شيء من هذه الفطرة، ولا يحيدها على تقبل شيء ليس في كونها الأصل، وعلى ذلك فإن الإسلام يجعل وظيفة التربية الإسلامية هي الاهتمام بالحياة المادية والمعنوية للمتعلم بهدف إعداد "الإنسان الصالح" بالمفهوم الإنساني الشامل، لا من حيث هو "مواطن صالح" يعيش في تلك البقعة من الأرض أو تلك<sup>1</sup>.

وينشأ عن هذا الفهم الشامل لوظيفة وهدف التربية في الإسلام أن المناهج التعليمية لا بد لها من الاهتمام بكل النواحي المادية والمعنوية للإنسان المتعلم في صورة متوازنة ومتناغمة، لتساعده على الائتلاف مع قوانين الكون الذي يعيش فيه متجاوزا كل الحواجز والحدود المصطنعة التي يقيمها الناس لأنفسهم في الأرض، ثم يتصارعون على أساسها بعد ذلك للوصول إلى الريادة والقيادة.... والمربي المسلم في عمله هو ترجمة للمنهج التعليمي الذي يساعد على "إعداد الإنسان الصالح" لا بد له من معرفة مواصفات هذا الإنسان في القرآن الكريم في دقة ووضوح. والإنسان الصالح باختصار هو ذلك الإنسان الذي يقوم بتكاليف الخلافة في الأرض... وشرط الاستخلاف هو استغلال الطاقات الممنوحة له من الله لعمارة الأرض لصالح كل البشر في حدود التقوى والخوف من الله<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> عبد الحميد همام: المناهج الدراسية، ص49. ورشدي أحمد طعيمة: المنهج المدرسي المعاصر، ص31-33.

<sup>2</sup> ينظر: عبد الحميد همام: المناهج الدراسية، ص49-50.



فالعقيدة أو الفلسفة في المجتمع العربي الاسلامي تتمثل في التصور الاسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة وهو التصور المعيار للثقافة العربية الذي يوجه السلوك النظري والعملي في كل مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والتربوية جميعا ، كما يحكم سلوك الفرد في الدنيا بوظيفته في الحياة وبغاية وجوده فيها. والمجتمع العربي الاسلامي مجتمع متفرد بنظامه الخاص والذي يختلف عن النظم الاجتماعية الأخرى التي عرفت البشرية . فقواعده الأساسية هي أنه مجتمع رباني عالمي قائم على قواعد عامة وأصول كلية لشريعة الله المنصوص عليها في كتابه وسنة رسوله ﷺ.<sup>1</sup>

حيث تنبثق من هذا التصور مقومات رئيسية يعتمد عليها البناء الاجتماعي كله وتنتشر في خلاياه وجزئياته الداخلية والخارجية وهي مقومات عمدة تمثلت في:

- العلم ووظيفته عمارة المجتمع الانساني وترقيته.
  - العدل ووظيفته تحقيق العدل بما أمر الله في جميع مناحي الحياة .
  - الحرية التي تستتبعها المسؤولية وضبطها وتنظيمها مع مراعاة حقوق الآخرين ضمانا لعدم انحراف الفرد وتدهور مجتمعه.
  - الوحدة بحيث لا تقوم وحدة المجتمع الاسلامي على قاعدة الوطن أو الجنس أو اللون بل تقوم على عقيدته وقبلته التي لم تفرق بين مواطنه وأجناسه وألوانه ولغاته ....وهي الوحدة التي تليق ببني الانسان .
  - الاحسان في العمل ويتأتى ذلك في استخدام أقصى درجات المهارة والاتقان فيه ، ولأهم من ذلك هو التوجه بالعمل لله خالصا لوجهه الكريم.<sup>2</sup>
- فالحضارة الإسلامية تركز على بناء العنصر البشري وتربيته بشتى الوسائل لكونه من أهم المحددات الرئيسية لرفع كفاءة المجتمع ورفع إنتاجيته وتحقيق كل ما يصبو إليه مما يجعل الفرد الفعال مثالا في تاريخ البشرية يُحتذى به.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها ، مج2، ص32.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص32-36.

<sup>3</sup> عبد الله أهنية: "الثقافة المحلية في التربية والتعليم"، ص342.

حيث يمكن تقصي وجهة نظر الفلسفة الإسلامية في التربية من خلال آراء بعض الفلاسفة المسلمين كالفرابي، ابن سينا، والغزالي والتي تؤكد توجه التربية إلى الاهتمام بالإنسان من جميع جوانبه وأبعاده الروحية والعقلية والجسمية، وغرس الفضائل والعادات السليمة في نفسه، ويمكن استنباط المبادئ التربوية للفلسفة الإسلامية من خلال طروحات الفلاسفة المسلمين وإيجازها كالآتي:<sup>1</sup>

- 1- التعامل مع ذات الإنسان على أنها وحدة متكاملة من دون ترجيح جانب على آخر.
- 2- إن التربية يجب أن تزود الفرد بتصور كامل عن الوجود والحياة والقيم.
- 3- إن طلب العلم واجب ديني على كل مسلم ومسلمة.
- 4- وجوب التنبيه على بيان حقوق الأفراد والمجتمع وحدود مسؤولية كل منها اتجاه الآخر.
- 5- الاهتمام باللغة العربية بوصفها لغة القرآن، ولغة الثقافة مع تعلم لغات العالم والأمم الأخرى.
- 6- الاهتمام بالرقابة الذاتية لضبط سلوك الفرد من داخله.
- 7- الموازنة بين إعداد الفرد للدنيا، وإعداده للآخرة لوصف الدنيا دار عمل والآخرة دار جزاء.
- 8- تأسيس العمل على نية مخلصة لله تعالى.
- 9- تزويد العالم بالعلم والوسيلة اللازمة لإنجاز العمل.
- 10- بذل الطاقة في البحث عن المصادر وحسن استخدامها والمهارة في التحصيل والتفكير والتدبير، والإبداع.

و يتجلى تأثير الفلسفة التربوية الإسلامية على المناهج الدراسية في:

- 1- اتساع مفهوم المنهاج التعليمي ليشمل جميع الجوانب الروحية والمادية والعقلية التي تساعد على تنمية شخصية التلميذ "الإنسان الصالح" ليعيش حياة متزنة على الأرض.
- 2- تنظيم المنهج التعليمي على أساس تكامل نظرة الإسلام إلى الطبيعة البشرية للتعلم.

<sup>1</sup> ينظر عبد الرحمان الهاشمي : تحليل لمحتوى مناهج اللغة العربية، ص 53.

- 3- الأخذ بمدخل التكامل بين متطلبات الحياة "الإنسان الصالح" في الدنيا والآخرة عند إعداد وتنظيم خبرات المناهج الدراسية، أي تنظيم خبرات المنهج بصورة تساعد المتعلم على حل مشاكل حياته اليومية، وفي نفس الوقت إعدادة لملاقاة ربه على صورة طيبة عندما يقضي هذه الحياة الدنيا.
- 4- استخدام جميع المصادر المتاحة لإعداد الإنسان الصالح بالإضافة إلى المناهج التعليمية.
- 5- مراعاة الفطرة البشرية، والاهتمام بالإنسان ككل، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- 6- استخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة للمناهج بما يخدم أهداف إعداد "الإنسان الصالح" للحياة الجادة النظيفة.
- 7- الاهتمام بالوسائل الروحية، والتجريبية لتوصيل الخبرات التربوية المختلفة للمنهج بصورة متكاملة.
- 8- الاهتمام بالتقويم المستمر للعملية التربوية في ضوء أهداف التربية الإسلامية المنشودة<sup>1</sup>.  
ورغم تكامل الثقافة الإسلامية والثقافة العربية إلا أن هذا لا ينفي أن تكون بينهما فروقا نجملها فيما يلي:<sup>2</sup>
- 1- الثقافة العربية وصفية والثقافة الإسلامية معيارية.
- 2- الفائدة المرجوة من تعليم الثقافة العربية إنما هو المعرفة والاعتزاز القومي، أما الثقافة الإسلامية فغايتها القدوة والموعظة والإرشاد.
- 3- الثقافة العربية بحكم اتجاهاتها القديمة، لا ترفض عناصرها الجاهلية على الرغم مما تحمله من أمور رفضها الإسلام كالفخر والعزل الفاحش والهجاء المقذع والعصبية والقبلية: إلخ، أما الثقافة الإسلامية فترفض هذه العناصر فإذا افتخر الجاهلي بحسبه ونسبه فلا فخر لمسلم إلا بالتقوى.
- 4- الثقافة العربية محلية بحكم كونها قومية أما الثقافة الإسلامية فعالمية.
- 5- الثقافة العربية ترفض الشعوبية لطعنها على العرب، وكذلك الثقافة الإسلامية لأنها تتنافى مع الوحدة الإسلامية.

<sup>1</sup> ينظر: عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية، ص 53، 54.

<sup>2</sup> ينظر رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج اللغة العربية، ص 51، 52.

فروقات لأبد من تحسيسها والعلم والعمل على تبيانها لتشغل عملية عكس الثقافة على المناهج حين بنائها. فوجود مقاييس علمية محددة لكمية إدماج عناصر الثقافة المحلية شيء حتمي وضروري لضمان نجاح أي عملية تعليمية أو تربوية، لأن انعدام ذلك يضر بالمنظومة التعليمية وبالمجتمع، إن لم يكن عاجلاً فآجلاً، كما أن الإطناب والتعلم في جانب أو جوانب معينة فقط من ثقافة الفرد المحلية قد يحدث خللاً من المقرر التعليمي ومردوديته، وما ذكر ينطبق على ما يتلقاه المتعلم في البادية كما هو الشأن في الحضر، مع مراعاة متطلبات وقدرات كل منهما بالطبع، ورغم أن المقررات موحدة في معظم بلدان الوطن العربي، إلا أن هناك مساحة شاسعة لإدماج أهم العناصر الثقافية المحلية لدى المتعلم كل حسب موقعه الجغرافي، فالمتعلم في البادية مثلاً لا ينبغي أن تحشر في مقرراته ومناهجه التعليمية والتربوية اليومية أشياء لا تمت لمحيطه بصلة، لأن ذلك قد يكون مضيعة للوقت والطاقات، وما يلاحظ في مقررات الدول المتقدمة كألمانيا وفرنسا أنها تراعي كل الجزئيات التي تتعلق بحياة المتعلم وخاصة منها تلك التي تمس حياته اليومية المعاشة، بما في ذلك محيطه الثقافي والعائدي الاجتماعي والاقتصادي إلى آخره.<sup>1</sup>

وهنا يجب أن نقف وقفة قصيرة ونتساءل عن مدى قرب أو بعد الأفكار المعروضة في المناهج على المتعلم!!! ويتبادر إلى ذهننا السؤال التالي: هل المناهج تعكس بالفعل كلياً أو جزئياً شيئاً من واقعه المعاش بما في ذلك حياته الروتينية اليومية بعاداتها وتقاليدها وأفراحها وأحزانها، وماذا عن ثقافة باقي أجزاء وطنه من بدو وحضر؟.

لعل المتصفح للكتب والمقررات المستعملة في مختلف المجالات في عالمنا العربي يلمس بأن البعض منها يكاد يخلو من عناصر ثقافية تعكس أساليب حياة وتصرفات المتعلم أو المتدرب العربي وخاصة منها تلك المكتوبة بلغة الغرب والتي لم تخضع إلى الترجمة السليمة والتمحيص، بحيث تتناسب مع المعطيات الثقافية والحضارية العامة للمجتمع العربي، علماً بأن هناك مراكز للتعريب في بعض الأفكار العربية تقوم بمجهود ملموس لصيد الغزو والفكر الغربي والتخلي عن أجزاء من مناهجه في مواد كثيرة،

كما تحرص على متابعة ما يدرس للمتعلم العربي ومحاولة الحفاظ على هويته وقيمه وأخلاقه، والسهر على تحقيق الهدف المنشود من طرف الجميع، ألا وهو غرس محبة الثقافة العربية في نفوس

<sup>1</sup> ينظر: عبدالله أهينة "الثقافة المحلية في التربية والتعليم"، ص 347-348.

شبابنا وتعميم التعليم ومحو سمة الأمية والجهل والتخلص من التبعية العمياء، والتوجه بالأمّة نحو العزة والتقدم والرقى والسمو<sup>1</sup>.

لكن مما لا شك فيه أن المتعلم في البادية في عالمنا العربي لا يزال في حاجة ماسة إلى الاهتمام بمحيطه الثقافي وما يحتاج إليه من رعاية، فالمحتوى الثقافي للمناهج والمقررات التربوية لا زال تحت هيمنة مخططي البرامج التعليمية والمفكرين التربويين ورؤساء مطابع المدن الكبيرة وإن تمت الإشارة من حين لآخر إلى الجوانب الثقافية، وإلى الحياة في البادية، فإن معظمها لا يأتي إلا على شكل مقتطفات عابرة، وهكذا يبقى المتعلم رهين الثقافة التي يمارسها أهل الحضر في معظم الأحوال، وبما أن المقررات يتم حشوها بمتطلبات الحياة في المدينة ولا تنال منها البادية إلا حيزاً ضئيلاً، فإن المتعلم في البادية يصعب عليه وخاصة في السن المبكر، صياغة كلام ومصطلحات وتصورات لا تتداول إلا في المدن<sup>2</sup>.

فهناك مقاييس علمية يمكن استخدامها لضبط حجم إدماج عنصر الثقافة المحلية في المقررات والمناهج وإمكانية التحكم في مدى تردها في محتويات المنهاج، كما أن نسبة إدماج الثقافة المحلية لا بد وأن تكون متفاوتة وفق مستويات التعليم المعمول بها في البلاد، فمثلاً يفضل أن تكون نسبة الثقافة المحلية أكثر من نسبة الثقافات الأخرى لدى المبتدئين في تخصص معين لأن قدرتهم على تناول قضايا الغرب مثلاً، قد تكون جد محدودة فيجدون صعوبة في الخوض في نقاشها أو الإلمام بها، لذلك يستحب أن يكون إدماج عنصر الثقافة المحلية في هذا المستوى أوسع حتى يتمكن المتعلم، من القدرة على النقاش ومتابعة ما يجري في الفصل ويستحب كذلك تضيق رقعة أو مساحة الثقافة المحلية كلما صعد المتعلم إلى مستوى أعلى، بينما تتسع رقعة الثقافة الأجنبية آنذاك مما يتيح للمتعلم القدرة على مناقشة قضايا تلك الثقافة ويستطيع التمييز بين مزاياها وسلبياتها، وعند وصوله هذا المستوى يكون المتعلم آنذاك قد اكتسب مناعة وحصانة مبدئياً ضد كل ما قد يكون سلبياً، ويكون كذلك قد جمع ما يتطلبه من مفاهيم ومقومات للدفاع عن رأيه والتعبير عما يجول بخاطرهم كما يمكنه الذود عن عروبتهم ودينهم ووطنهم، وتكون له القدرة على مواجهة الثقافات الأجنبية وتياراتها، فهو إذا دخل في ذلك المحيط قد لا ينجر فيه ولا يتأثر بالغ التأثير بأسلوبه ونمطه، بل يغترف منه ما فيه الخير لحياته ووطنه، لأن لديه قاعدة أساسية

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 343.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 347-348.

ومناعة كافية نسجت فيها مختلف عناصر ثقافته المحلية و تشبعت بها، هذا ويمكن التعبير عن اتساع أو تضيق رقعة الثقافة المحلية واللغوية في المناهج والمقررات من خلال الرسم البياني التالي:<sup>1</sup>

حجم الثقافة الأجنبية		حجم الثقافة المحلية
متقدم	متوسط	مبتدئ

يتبين من خلال الرسم بأن التركيز على عنصر الثقافة المحلية واتساع رقعته يجب أن يكون لدى المبتدئين، ويفضل عدم الاطناب والتوغل في ثقافة الغرب أو الثقافات الأجنبية في هذا المستوى ولا خوف من اتساع رقعة الثقافة الأجنبية بالتدرج في المستويات المختلفة كلها كما هو موضح في الرسم، شريطة أن لا تكون على حساب الثقافة المحلية، حيث لا يجب تهميشها أو التقليل من أهميتها، وعدم التزود بالقدر الكافي منها من أجل مجابهة التيارات الغربية أو الأجنبية الوافدة، فكلما زاد تحصيل المتعلم ارتقى إلى المستوى التالي، زادت جرعة الثقافة الأجنبية وفق تناسب طردي.<sup>2</sup>

إذ من الضروري تسليح متعلمينا بتعريفهم باتجاهات العصر وما يتميز به المجتمع العالمي المعاصر من اتجاهات معينة، وما تواجهه من مشكلات وعدم الاكتفاء بثقافتهم المحلية وواقعهم الاجتماعي، ومن أهم هذه الاتجاهات والمشكلات نذكر ما يلي:<sup>3</sup>

- أ- يشهد المجتمع العالمي المعاصر تغييراً سريعاً وشاملاً في كل مجالات الحياة ومن أسرع المجالات تغييراً وسائل الاتصال والإنجاز التكنولوجي الذي يضطرر ويتقدم بشكل يصعب التنبؤ بمساره أحياناً.
- ب- إن التغير الذي يصيب الدول النامية ومن بينها دول المجتمع العربي مازال محدود المدى بطيء الحركة، إن قيس بما يحدث في المجتمعات الغربية .
- ت- يواجه إنسان العصر الحديث مشكلات أساسية وملحة تهدد مستقبل البشرية ما لم تتضافر الجهود على حلها هي:

#### 1- تسارع في التصنيع.

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، ص 349-350.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> رشدي طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، ص54.

2- تزايد مضطرد في السكان.

3- سوء تغذية يزداد انتشاراً.

4- استنزاف لموارد الطبيعة لا يتجدد.

5- بيئة متدهورة نتيجة التلوث وعدم الحماية.

ث - يكشف استقراء واقع التعليم ومحاوَر اهتمام الدول المختلفة به، كذلك اتجاهات أحدث السياسات التربوية لهذه الدول عن وجود ثلاثة أمور ملحة وهي: ديمقراطية التعليم، تحديث التعليم مع الأخذ في الاعتبار الهوية الثقافية للشعوب، و الربط بين التعليم والعمل المنتج.

وباعتبار ما سلف ذكره تضمن المناهج جميع الخصائص الثقافية التي تؤكد أن الثقافة ظاهرة إنسانية اجتماعية مكتسبة متغيرة، فتأتي بذلك مشبعة حاجات المتعلمين بحيث تمكنهم من الاتصال بغيرهم والإفادة من خبرات الآخرين باتجاه هضم البدائل والمتغيرات لتكوين فرد متماسك ومتربط يحافظ على كيان المجتمع.<sup>1</sup>

متطلبات منهجية حاول التعليم الجزائري التركيز عليها من خلال سنّها في مجموع قراراته مع الاجتهاد في تطبيقها في واقعه التعليمي وبخاصة في تعليم اللغة العربية. حيث تعتبر القيم الاجتماعية من أهم ما تم التركيز عليه حسب ما جاءت به النشرات الرسمية والقوانين التوجيهية للدولة الجزائرية في هذا المقام.

القيم و مرجعياتها في مناهج التعليم الابتدائي الجزائري:

إنّ مهمّة كلّ تربية كما ذكرنا هي إيصال ونقل القيم التي اختارها المجتمع لنفسه ، قيم مشتركة بين كلّ الأعضاء سياسية وأخلاقية، ثقافية وروحية، الهدف منها تعزيز الوحدة الوطنية ، و قيم فردية وجدانية وأخلاقية، جمالية، فكرية وإنسانية متفتحة على العالم.

<sup>1</sup> ينظر: رشدي طعيمة تدريس العربية في التعليم العام ، ص 73، 74.

وبالبحث في المناهج الجزائرية نجد القانون التوجيهي قد حدّد في مقدّمته، وفي الفصلين الأول والثاني من الباب الأول، والفصول الثاني والثالث والرابع من الباب الثالث مهام المدرسة في مجال القيم الروحية والمواطنة نذكر منها:<sup>1</sup>

1. الاعتزاز بالشخصية الوطنية وتعزيز الوحدة الوطنية، وذلك بالحفاظ على القيم المرتبطة بالإسلام والعروبة والأمازيغية وترقيتها.

2. التكوين على المواطنة.

3. التفتّح على الحركة التقدمية العالمية والاندماج فيها.

4. التأكيد على مبدأ الديمقراطية.

5. ترقية الموارد البشرية وإبراز مكانتها.

ويبقى المنهاج العام الذي يشمل مجموع برامج المواد الإطار الموحد الذي يحقق تضافر الأهداف في سبيل تحقيق هذه القيم. وتتكلّل كلّ مادّة دراسية – وفق استعداداتها الخاصة – بشكل مميز ومفضّل (أو بشكل تكاملي) القيم التي تحمل غايات المنظومة التربوية. وتقدّم هذه القيم وفق محورين مرجعيين:<sup>2</sup>

1. مرجعيات متعلّقة بالأمة:

منذ صدور بيان أول نوفمبر 1954 إلى الدستور المعدّل سنة 1996، والمصادق عليه سنة 2000 ثمّ سنة 2001، ثمّ سنة 2008 جميع النصوص المؤسّسة للأمة تنصّ على :

- أنّ الدولة الوطنية جمهورية وديمقراطية: أي يعيّن المحكومون حكمهم. وأنّ صفة الجمهورية للدولة تقتضي تطبيق واحترام القانون الصادر عن مؤسّسات ممثّلة للشعب، ويسير العلاقات الاجتماعية وفق « عقد اجتماعي » متفق عليه بكلّ حرّية. في المجال التربوي، يكون العمل على التوعية بالانتماء إلى هويّة جماعية مشتركة ووحيدة تتمثّل في الجنسية الجزائرية.

<sup>1</sup> ينظر: وزارة التربية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 ص 59 وما بعدها و ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08، ص 5

<sup>2</sup> ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08، ص 5-7.



و الانتماء إلى الجزائر هو شبكة الضامات التاريخية، والشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد. وهو شعور يركز على التراث التاريخي والجغرافي، الحضاري والثقافي، الذي يرمز إليه الإسلام ولغتنا الأمازيغية: العربية والأمازيغية، وكذا العلم والنشيد والعملة الوطنية.

إنّ الميزة الأساسية للدولة الجمهورية هي الدولة الديمقراطية. والديمقراطية بصفتها إيديولوجيا ونظام سياسي هي الوسيلة التي تمكّن من ترسيخ قيم الجمهورية كالمواطنة، والتضامن، واحترام الغير، والتسامح. ومن البديهي أنّ الديمقراطية تقتضي حرية التعبير التي تتطلب بدورها تنمية القدرة على الإصغاء للغير واحترامه، وكذا القبول بحكم الأغلبية – مع احترام حقوق الأقلية – عن طريق الاقتراع في حال عدم تحقيق إجماع. وينبغي في المجال التربوي أن نتذكّر دوماً أنّ الديمقراطية قيمة علينا نقلها للأجيال، بل أكثر من ذلك، فهي ممارسة و سلوكات يجب ترسيخها. والمدرسة والقسم أول الأماكن التي تمارس فيها هذه السلوكات وتنمو.

- الدولة وطنية وشعبية: أي أنّها تعبير عن سيادة الشعب في خدمة الشعب. وصفة الشعبية للدولة تقتضي بروز الوعي الشخصي والجماعي في آن واحد يعمل على تحصين المكانة الشخصية وحفظ الانسجام الاجتماعي. وهذا الوعي المؤسّس على القيم السائدة للجهد المشترك من أجل حفظ الانسجام الاجتماعي وأبديته وازدهاره، يقتضي بدوره تنمية مواطنة فاعلة في خدمة الجماعة. في المجال البيداغوجي، تساهم المدرسة بقسط وافر في بناء تضامن وطني يتعدّى الأنانية والفردية، وذلك عن طريق تعليم يعتمد على الممارسة أكثر.

## 2. مرجعيات السياسة التربوية:

يشكّل الدستور والقانون التوجيهي المؤرخ في 23 يناير 2008 - الذي عوّض أمرية 16 أفريل 1976 - في مجال إصلاح المنظومة التربوية المرجعية الإجبارية للسياسة التربوية الوطنية. ويؤكد النصّان من جهة على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي المتفتح على العصرنة والعالمية للمنظومة التربوية، وعلى إدماجها في التوجّهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى. إذ يؤكد على:

- المنظومة التربوية ذات طابع وطني: إذ ترمي إلى تقديم تربية واحدة للجميع، وذلك عن طريق مختلف المؤسّسات المكلفة بالعملية التربوية: مؤسسات الدولة أو الخاصة في المجال التربوي، يعني ذلك أن تقدّم برنامجاً إجبارياً واحداً، يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات. وبناء على ذلك،

فإنّه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثلها الإرث التاريخي والجغرافي، الديني والثقافي، وكذا الارتباط بالرموز الممثلة للأمة الجزائرية وديمومتها، والدفاع عنها.

#### - المنظومة التربوية ذات طابع ديمقراطي: إنها جزء من المجتمع الديمقراطيّ هو أيضا. وفي

خضمّ التمدّس على المستوى العالمي (سواء عند مدخل المنظومة أو خلال المسار التربوي الإلزامي)، فإنّ الأمر يتعلّق اليوم بإدماج البعد النوعي للتربية الذي يمكّن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلّق بإيصال كلّ متعلّم إلى أقصى إمكانياته.

بالإضافة إلى نوعية المناهج والترتيبات البيداغوجية والتعليمية didactique الجديدة التي ينبغي تطبيقها، فإنّه ينبغي إلحاق هذه الأخيرة بالطابع المجاني للتربية الممنوحة. وتستمرّ مجانيّة التربية بسياسة تدعم دوما آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح، وكذلك إلزامية الحصول على النتائج المحدّدة لكلّ مستويات المؤسسة التربوية.

- المنظومة التربوية ذات طابع عصري: إنّها عصرية في أهدافها، في محتوياتها، في طريقة عملها، وفي مسعاها التسييري الشامل. فالمنظومة التربوية الوطنية تدرج في مساعها البيداغوجية الروابط المنهجية والإجراءات المبنية على التسلسل المنطقي للمراحل الآتية :

- مرحلة الفحص التي تتمثّل في الملاحظة قصد مقارنة وضعية النظام الحالي بالوضعية المنتظرة، وذلك باستخدام معايير ذات دلالة.
- مرحلة التخطيط التي تتمثّل في تصوّر جهاز للتدخّل يميّز بالعقلانية والشفافية.
- مرحلة متابعة التنفيذ وتقييم تأثيراته (تقويم تكويني وتحصيلي).

- المنظومة التربوية متفتّحة على العالم: أي أنّها تضع الآليات المؤسّساتية التي تمكّن المدرسة من دخول المنافسة على المستوى العالمي.

قيم ومرجعيات تربوية وتعليمية اتخذت من اللغة العربية لسانا رسميا ناطقا بها تعليما وتعلما تلقيا وانتاجا. نقطة ارتكاز ومحور تتعلم باعتماده شتى العلوم والمعارف والخبرات. ميزات وخصائص تؤهلها

للتموقع الحساس داخل المناهج التعليمية . فكل مؤسسة لا تراعى في مناهجها وموادها التعليمية قيم المجتمع ، فهي مدرسة بعيدة عن طموحات ومتطلبات الحياة التعليمية العصرية.<sup>1</sup>

وبانتقالنا للحديث عن هذا الأساس في مناهجنا الجزائرية ، حيث يُفترض أن تخضع المناهج التربوية في كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع من حيث التنوع الثقافي واللغوي، نجد المناهج المعتمدة حاليا وإن تجلّت فيها هذه الأسس بقوة؛ غير أن بعضها جانب هذا المبدأ، مثال ذلك منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، فإذا تأملنا المحاور المدرجة في هذا المنهاج وجدنا أنه لا يجسّد التنوع الثقافي في الجزائر: ففي محور الأعياد الدينية والوطنية لا يشير إلى "عيد يناير" الذي يعتبر عيداً يحتفل به الجزائريون، ويجسّد هويتهم الأمازيغية. وفي محور "الريف والمدينة" ليس ثمة ما يشير إلى "البدو الرحل" الذين يعيشون في صحراء الجزائر.<sup>2</sup>

في محتويات كتب اللغة العربية تصدمنا موضوعات التعبير، بشقيه: الشفهي والكتابي فنشير إلى أن الكثير من الموضوعات التي يطلب من المتعلم الكتابة فيها، لم تستمد من واقع المتعلم ولم تراعى حاجاته التعليمية ولا تصب في صميم اهتماماته، مثل ذلك: «رافقت أخاك الأكبر إلى مقهى الإعلام الآلي، وجلست أمام حاسوب، ماذا فعلت؟ صفه بالتدقيق كل ما قمت به» يحق لنا أن نتساءل إزاء هذه الوضعية التقويمية التي يفترض أنها وضعية إدماجية: هل فرصة الذهاب إلى مقاهي الأنترنت متاحة لكل متعلمي المدرسة الابتدائية في الجزائر؟ ألا ينبئنا الواقع المعيش أن المتعلمين في المناطق النائية لا زالوا يفتقرون حتى للقلم والكراس والمئزر...؟ «فرضُ الأساتذة لبعض الموضوعات التقليدية التي لا تمثل تفكير التلميذ ولا اختياره وتكون خارج نطاق خبرته الشخصية هو ما يؤدي بالتلاميذ إلى عدم التعامل معها بجديّة وحماس فتأتي كتاباتهم ركيكة مهلهلة» ومنه ندعو القائمين على إعداد المناهج التربوية إلى فسح المجال للأستاذ لينتقي المواضيع التي تقع في صلب اهتمام متعلميه مما يخلق لديهم الدافعية للتحدث أو الكتابة.<sup>3</sup>

وخلاصة القول في الأساس الاجتماعي ببعديه الفلسفي والثقافي أن الهدف العام لمنهاج اللغة العربية من منطلق هذا الأساس هو إقدار المتعلم على أن يكون إنسانا عربيا مسلما صالحا قادرا على المساهمة

<sup>1</sup> حنان عواريب، عيساني عبد المجيد، "الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث"، ص 154.

<sup>2</sup> السعيد بوعبد الله، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي"، ص 16.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 17.

بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.<sup>1</sup> ولا يتأتى ذلك إلا بالاستخدام الصحيح للغة ومهاراتها في ظل مقامات وسياقات يعيشها الفرد ضمن ما تعارف عليه هو وجماعته .

#### 4/2/2/1 الأساس اللغوي المهاري:

إذ يقصد بالأساس اللغوي في هذا المقام مجموعة من المفاهيم والمبادئ والحقائق المستقاة من نتائج الدراسات اللغوية التي ينبغي أن ينطلق منها ويستند إليها منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بها، وتحتوي هذه الأسس اللغوية على موضوعات الدراسات اللغوية نظرية كانت أم تطبيقية، مثل: مفهوم اللغة، وظيفة اللغة، خصائص اللغة العربية، والتقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.<sup>2</sup>

أما رشدي أحمد طعيمة فيعرفه أنه تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة الخبرات المعرفية والوجدانية والنفوس حركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية وتمكن من فهم ثقافتها، قصد ممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة وخارجها.<sup>3</sup>

وبقراءة التعريفين نجد أن أهم قضايا الأساس اللغوي الواجب معرفتها ومراعاتها حين بناء منهاج لتعليم اللغة العربية هي مفهوم اللغة، وظيفة اللغة، خصائص اللغة العربية، والتقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.

#### 1/ 4/2/2/1 مفهوم اللغة العربية

عرفت اللغة العربية على أنها: « النظام الرمزي الصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم ، و استخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم و استخدموه أيضا في الاتصال والتواصل ».<sup>4</sup>

و من التعريف نستطيع استخلاص مجموعة من الحقائق التي تمتاز بها أي لغة من اللغات البشرية على غرار اللغة العربية ، من بين هذه الحقائق أن اللغة ظاهرة إنسانية تتفاوت القدرة على استخدامها من فرد لآخر ، أضف إلى ذلك رمزيها بحيث يكون هذا الرمز متعارف عليه عند مجموعة من الأفراد ، هذه الرمزية أساسها الأصوات ، فاللغة بذلك عرف اجتماعي ذو نظام محدد سطره المتكلمون بها ليتم و يتحقق

<sup>1</sup> ينظر: رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، ص 51

<sup>2</sup> ينظر: مصطفى بن حمد بن سعود أمبوسعيد، "الأسس اللغوية لبناء منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" <https://darfikir.com/article>

<sup>3</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، مصر ، 1989 ، ص 46.

<sup>4</sup> طه حسين الديلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 59.

الاتصال المنشود وفق الظرف والسياق الذي قيلت فيه ، ليتجسد بذلك ملمح ثقافي يجعل من اللغة وعاء له . وهو ما يجعل للغة وظائف منوطة بها

2/ 4/2/2/1 وظيفة اللغة العربية: للغة الأهمية الكبرى في نشوء الأمم فهي أداة التفاعل بين أفراد المجتمع والرابطة التي تصهر أبنائه في بوتقة المحبة والتفاهم ، وهي مستودع تراث الأمة وجسر للعبور من الماضي إلى الحاضر ، ثم من الحاضر إلى المستقبل ، فهي الخيط الذي ينقل تراث الآباء والأجداد إلى الأبناء والأحفاد وإلى هذا أشار ماكس مورو إلى أنه باللغة وحدها يندمج الفرد بالمجتمع ، ويتلقى تراث الأمة الفكري والشعوري والأخلاقي والاجتماعي كله ، التراث المنحدر من قرائح الكتاب والشعراء والمفكرين السالفين والمعاصرين ، كما يعد فخته Johann Gottlieb Fichte اللغة و الأمة أمرين متلازمين ومتعادلين ، فاللغة روح الأمة وسر كيانها وعنوان وجودها ، وهي الرابطة العضوية الخفية القوية كأعظم ما تكون القوة.<sup>1</sup>

و لم يتأتى للغة هذه الأهمية وهذا الدور مالم تتسلح لتحقيق مجموعة من الوظائف المتعددة والمهمة في حياة الفرد والمجتمع رصدها العلماء والباحثون ، ولعل أهمها أنها أداة التفكير ووسيلة التعبير عما يدور في خاطر الانسان من أفكار و ما في وجدانه من مشاعر وأحاسيس وعواطف ، وبها يقضي حاجاته وينفذ مطالبه ويحقق مآربه في المجتمع الذي يحيا فيه ، وبواسطتها ينقل تجربته إلى الآخرين ، كما أنه يطلع على تجارب أمتة الحاضرة والماضية وتجارب الأمم الأخرى وخبراتها ، يضاف إلى ذلك أنها وسيلة المرء للتحكم في بيئته ، وبها تسهل عمليات التفاعل الاجتماعي ..... واللغة بوصفها نظام من الرموز نجدها تحقق وظيفتين متكاملتين<sup>2</sup> . وقد لخص سيبيوك Sebeok وظلف اللغة في ست نقاط هي : (الانفعالية ، التأثيرية والسببية ، وما وراء لغوية ، والشعرية والاستمرارية)<sup>3</sup> ، إذ تعد اللغة من خلال ما سبق ذكره وسيلة اتصال وتفاهم بين الناس ، وذلك في نطاق الأفراد والجماعات والشعوب ، كما أنها أداة التعلم والتعليم ولولاها لما أمكن للعملية التعليمية أن تتم ، ولانقطعت الصلة بين المعلم والمتعلم ، و لتوقفت الحضارة الانسانية بل إنها الخزانة التي تحفظ للأمة عقائدها الدينية وتراثها الثقافي ونشاطاتها العلمية ونشاطاتها العلمية ، وفيها صور الآمال والأمانى للأجيال الناشئة ، وبذلك فاللغة ذاكرة الانسانية وواسطة نقل الأفكار والمعارف من الأسلاف إلى الأخلاف كونها الرابطة بين الناطقين والوسيلة المسهلة للاتصال

<sup>1</sup> ينظر: تيسير عبد الجبار الألوسي ، ميساء أحمد أبو شنب ، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية ، مركز الكتاب الأكاديمي ، عمان ، الأردن ، ط 2015، ص 32، 31.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 32.

<sup>3</sup> ينظر: السيد محمود أحمد ، طرائق تدريس اللغة العربية ، منشورات جامعة دمشق ، دمشق 2016/2017، ص 36، 35.

والتواصل والتفاهم بينهم.<sup>1</sup> وتشترك اللغة العربية مع باقي اللغات البشرية في مجموع الوظائف المذكورة آنفا لكنها تختلف عنها في مجموع الخصائص المميزة.

### 3/4/2/2/1 خصائص اللغة العربية

تميزت اللغة العربية عن غيرها من اللغات بكثير من الميزات والخصائص كونها لغة القرآن ، وهي ذات نسق خاص ، اكتسبته عن طريق تاريخها العريق و صلتها الوثيقة بكتاب الله العزيز الذي نزل بها...و منه أصبحت الأساس والمقوم في بناء الأمة لتضع لنفسها تاريخا طويلا متصلا ، ممهدا لها لتمتلك بعد ذلك ثروة فكرية و أدبية واسعة لا يستهان بها.<sup>2</sup>

و لقد أثنى علماء العربية عليها فهذا ابن جني يقول :«اعلم أنني على تقادم الوقت دائم التنقيير و البحث فأجد الدوافع والخواالج قوية التجاذب لي ، مختلف الجهات على فكري ، وذلك إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها من الحكمة و الإزهاف و الرقة ما يملك علي الجانب الفكري».<sup>3</sup> و قد عدها جرجي زيدان من أرقى اللغات إذ قال :«إنها إحدى اللغات السامية و أرقاها مبنى و اشتقاقا و تركيبا و هي أرقى لغات العالم » ، ويقول مایسون :«إن العربية تذهب الى الغرض المقصود مباشرة بينما اللغات الأوروبية لاتصل إلى ذلك إلا تدريجيا . وإنها تبرز المعنى المراد في أقل ما يمكن من الألفاظ ، وتعجز اللغات الأخرى على أن تجاريها».<sup>4</sup> . وما كان للغة العربية أن تكتسب هذه المكانة ما لم تكن لها خصائص تميزها وتجعلها متفردة عن غيرها . إذ سنتناول هذه الخصائص بشكل مختصر لأن الحديث عنها يطول المقام فيه ، فمن أهم هذه الخصائص نذكر :

✓ **تمايزها الصوتي** : فقد أشار الباحثون إلى أنها أكثر اللغات اختصاصاً بالأصوات السامية ، لاشتملها على الأصوات جميعها وزادت عليها أصوات كثيرة لا وجود لها في اللغات الأخرى ، مثل أصوات الحروف (الثاء والذال ، والظاء والعين ، الضاد)<sup>5</sup> . كما انفردت اللغة العربية بثبات أصولها إذ لم يطرأ عليها

<sup>1</sup> ينظر: تيسير عبد الجبار الألوسي ، ميساء أحمد أبو شنب ، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية ، ص 32، 33.

<sup>2</sup> ينظر: طه علي حسين الدليبي ، سعد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها ، ص 59.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص 60

<sup>4</sup> ينظر :محسن علي عطية ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، ص 37.

<sup>5</sup> طه علي حسين الدليبي ، سعد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها ، ص 60.

أدنى تغيير في نطق حروفها مثلما طرأ على سائر اللغات في العالم ، ولعل ذلك راجع إلى سعة مدرج اللغة العربية الفصحى إذ لأصوات العربية خمسة عشر مخرجا تتوزع بين الجوف والحلق واللسان والشفيتين.<sup>1</sup>

✓ اتساعها اللفظي: من أهم ما تمتاز به اللغة العربية أنها أوسع أخواتها الساميات ثروة في أصول الكلمات والمفردات فضلا على أنه قد يجمع فيها من المفردات في مختلف أنواع الكلمة-اسمها، فعلها، حرفها- ومن المترادفات ما لم يجتمع مثله، بل يندر وجود مثله في لغة من لغات العالم ،<sup>2</sup> حيث يعني الترادف وجود ألفاظ متعددة المعاني قابلة للتبادل في الاستعمال ضمن سياق الكلام ، علما أن أهل اللغة اختلفوا حول مفهوم الترادف فمنهم من رأى أن لكل كلمة دلالة خاصة ويجب البحث عن الفوارق بين المرادفات التي تبدو مترادفة ، ومنهم من رأى عدم تكليف المتعلمين عناء البحث عن هذه الفوارق<sup>3</sup> . ليظهر بذلك رأيان حول ظاهرة الترادف في اللغة العربية ، الأول يتبنى ويؤيد ظاهرة الترادف في اللسان العربي ، ويعتبرها من باب ثراء اللغة وتكيفها ومرونتها مع مستجدات العصر ، والثاني ينكر ظاهرة الترادف اللغوي ولا يعتبرها دليلا على نماء اللغة وتطورها وثرائها. وهذا الاتجاه إذ ينكر الترادف إنما ينطلق من مبدأ العلمية ، ومن أصل أن كل كلمة وجدت بمعنى دقيق . والاختلاف في المبنى يؤدي حتما إلى الاختلاف في المعنى<sup>4</sup> . والجدير بالذكر في هذا المقام أن اللسانيات خاصة وعلم اللغة الحديثة عامة ، حين يعترف بوجود ظاهرة الترادف بين المفردات يقر في الآن ذاته وجود بعض الفروق العلمية الدقيقة في معنى المفردات ، لذلك تكفلت المعاجم الحديثة بالمترادفات في بعض اللغات بيان الفروق الدقيقة بينها<sup>5</sup> . إضافة إلى ما ذكر فإن من أبرز ما تميزت به اللغة العربية هو مناسبة ألفاظها لمعانيها فكل لفظ فيها قد تم وضعه إزاء المعنى المنوط به للدلالة عليه في دقة تامة وعناية فائقة .... كما تمتاز أيضا بمناسبة أبنيتها لمعانيها فالأبنية والصيغ الصرفية فيها تجيء دالة على المعنى المنوط لها ، مفصحة عن الدلالة المقترنة بها ، مما يغني القارئ عن اللجوء إلى المعاجم والمراجع اللغوية في فهم كل ما يقرأ أو يسمع ، كما تفردت عربيتنا بدوران المادة حول معنى واحد ، حيث تجد الأصل اللغوي للكلمة يدل على معنى بعينه ، ثم تجد كل ما يشتق من هذا الأصل من صيغ تدل على معانٍ متقاربة متشابهة تدور جميعها حول المعنى العام الذي يدل عليه الأصل<sup>6</sup> . وهو ما يعرف بالاشتقاق والذي يقصد به في اللغة العربية توليد لبعض الألفاظ من بعض والرجوع بها

<sup>1</sup> ينظر: تيسير عبد الجبار الألوسي ، ميساء أحمد أبو شنب ، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية ، ص 27.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> محسن عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 162

<sup>4</sup> ينظر: عمار ساسي ، اللسان العربي وقضايا العصر ، ص 68.

<sup>5</sup> المرجع نفسه ، ص 71

<sup>6</sup> ينظر: تيسير عبد الجبار الألوسي ، ميساء أحمد أبو شنب ، المرجع نفسه ، ص 28.



إلى أصل يحدد مادتها ويوحي بمعناها المشترك الأصيل ، مثلما يوحي بمعناها الخاص الجديد ، ولهذا فالاشتقاق يعطي المتكلم من الأوزان بمقدار ما يحتاج إليه من المعاني المحتملة على جميع الوجوه... والاشتقاق يقوم بدور مهم في تنويع المعنى الأصلي ، إذ يكسب نواحي مختلفة من مبالغة وتعديدية ومطاوعة ومشاركة... إلخ ، ومما يلاحظ أن الاشتقاق قد أكسب اللغة العربية مرونة سمحت لها بخلق ألفاظ جديدة ، وحافظت على ثروتها وأمدتها برصيد ضخم من المعاني ومكنتها من أداء معاني الحضارة الحديثة على اختلافها وتنوعها.<sup>1</sup>

✓ تنوعها الأسلوبي والتركيب: تميزت عربيتنا عن غيرها من اللغات بقدرتها على التصرف في الأساليب والعبارة وعلى التنوع في التراكيب ، وذلك بحسب المقام الذي يتطلب نوعا من الأساليب دون غيره من تقديم وتأخير وزيادة وحذف وإيجاز وإطناب وكان مرتكزا في هذه الميزة خصائص ثلاث توافرت لها وتفردت بها عن غيرها من اللغات ألا وهي الإعراب<sup>2</sup> ، والإعراب أساس المعنى ، ويقصد بالإعراب أن للغة قواعد في ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها ، وهذا ما يساعد على دقة الفهم.<sup>3</sup> إضافة إلى الإعراب نجد إيجاز اللفظ مع الدلالة على المعنى ، والاكتفاء الذاتي مع الدقة في التعبير.<sup>4</sup>

وقد أسهب الدكتور عمار ساسي في كتابه اللسان العربي وقضايا العصر في حديثه عن خصائص اللغة العربية وأضاف إلى ما ذكر سابقا خصائص جملة من بينها: الدخيل\* ربط النحو بالبلاغة\* الزمنية و المقصدية.<sup>5</sup>

وما تشتهر به اللغة العربية أنها لغة تزاخمها العامية ، وتشترك لغات العالم في هذه الظاهرة ، إلا أن اللغة العربية نظرا لتاريخها العريق ولسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات ، قد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى والعاميات.<sup>6</sup> ورغم ذلك فإن خصائصها جعلت من اللغة العربية لغة حية نامية في وسعها أن تواكب التطور العالمي والاكتشاف والإبداع.<sup>7</sup> وتكون بذلك اللغة الرسمية الناطقة لحال الأمة

<sup>1</sup> ينظر جاسم محمود الحسون ، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، منشورات جامعة عمر المختار ، دار الكتب الوطنية بنغازي ، ليبيا ، ط.1 ، 1996 ، ص 35 ، 36 ، وينظر ، محسن عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 163

<sup>2</sup> ينظر: تيسير عبد الجبار الألوسي ، ميساء أحمد أبو شنب ، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية ، ص 28 ، 29.

<sup>3</sup> حامد عبد السلام زهران ، المفاهيم اللغوية عند الأطفال ، ص 35.

<sup>4</sup> ينظر: تيسير عبد الجبار الألوسي ، ميساء أحمد أبو شنب ، المرجع نفسه ، ص 29.

<sup>5</sup> ينظر : عمار ساسي ، اللسان العربي وقضايا العصر ، 48- 78.

<sup>6</sup> ينظر: حامد عبد السلام زهران ، المفاهيم اللغوية عند الأطفال ، ص 36.

<sup>7</sup> ينظر: فيصل حسين طحمير ، المرشد الفني في تدريس اللغة العربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط.1 ، 1998 ، ص 16.



وتتبعاً مراتب الشرف في العالم ،كلغة أساس في العمل التعليمي التعليمي<sup>1</sup>. هذا فيما يخص خصائصها البنوية.

أما مجموع خصائصها التداولية فيمكن في كونها أن عملية التصور للمضامين والمدلولات ضرورية وسابقة على اختيار الكلمات وتأليفها. ومعنى هذا أيضاً أن اللغة ليست مجرد منهج للتفكير و للتعبير والاتصال فقط، بل هي أيضاً طريقة لاستثارة أفكار السامع والقارئ ومشاعرهما، ودافعة للحركة والعمل والاستجابة. ومن هنا فاللغة عملية معقدة؛ فهي تشمل الصورة الذهنية أو الفكرة لدى كل من المتكلم أو الكاتب، كما تشمل الرموز، أي الكلمات و التراكيب التي يختارها كل منهما، والتأليف أو الترتيب الخاص الذي توضع فيه هذه الرموز متجاوزة، والآثار المعرفية والانفعالية والحركية التي تثيرها الرموز لدى المستمع أو القارئ، والتي تتوقف على مدى قدرة كل منهما على التحليل والتفسير والنقد والتقويم.

إن المعاني لا تنتقل من المتكلم إلى المستمع أو من الكاتب إلى القارئ، وإنما الذي يحدث في عملية الاتصال أن المتكلم أو الكاتب يمد المستمع أو القارئ بجملة من الرموز ويساعده عن طريقها على استحضار المعاني التي يرى هو أنها قريبة أو مماثلة للمعاني التي عنده.<sup>2</sup>

إن هذا المفهوم لطبيعة الموقف اللغوي يؤكد النظرة التكاملية للأنشطة العقلية والانفعالية والحركية التي لا يمكن فصل بعضها عن بعض؛ فعندما يتكلم الإنسان لغة ما أو يكتب بها، فإن ذلك يعد نشاطاً عقلياً وانفعالياً وحركياً، لأن الإنسان يفكر فيما يقول ويضمّنه أحاسيسه وانفعالاته، وعلى ذلك لا تفصل التربية الرشيدة في تعليم وتعلم اللغة بين عقل المتعلم وجسمه وقلبه.

إن عملية اللغة هي عملية نظم. والنظم هو إدراك المعاني النحوية والملاءمة بينها وبين المعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه. أو بمعنى آخر: هو إدراك المعاني النحوية واستغلال هذا الإدراك في حسن الاختيار والتأليف.

و يفهم مما سبق أن الألفاظ تابعة للمعاني، « وأنه لا يتصور أن تعرف للفظ موضعاً من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيباً ونظماً وإنما تتوخى الترتيب في المعاني، وتعمل الفكر هناك، فإذا تم لك ذلك أتبعته الألفاظ، وقفوت بها آثارها وأنت إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك لم تحتج إلى أن تستأنف فكراً في ترتيب الألفاظ، بل تجدها تترتب بحكم أنها خدم للمعاني،

<sup>1</sup> - عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، ص 85.

<sup>2</sup> المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها، ص 37، 36.

وتابعة لها، ولأحققة بها. وأن العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق». فالإعجاز في النص القرآني أو النص الأدبي البليغ لا يكمن في الألفاظ بالدرجة الأولى، وإنما يمكن في الأفكار، فطريق بناء الفكرة وترتيبها وإخراجها هي أساس. والبلاغة التي ترجع إلى الفكر أكثر من اللفظ تجعل لغتها عالمية، يستمتع بها أصحاب اللغات الأخرى حين تترجم لهم، فلن يستمتع غير العربي - مثلاً - بنص عربي يترجم له، إذا كان ما يميزه مجرد مجموعة من الألفاظ الجميلة، لأن الترجمة - لن تستطيع مهما بلغت دقتها - نقل جمال الألفاظ العربية، وإنما يستمتع حين يكون النص ذا قيمة فكرية.

إن العمل البلاغي الجميل لا يمكن الفصل فيه بين الشكل والمضمون. ولا يمكن النظر فيه إلى كل جزئية على حدة. ولكن يمكن النظر باعتباره كلاً متكاملًا. فالنظم من النظام. فلو أخذنا جزءاً من التمثال الجميل كأنف التمثال مثلاً - وفصلناه عن بقية التمثال فإنه لا يمكن الحكم عليه بالجمال أو عدمه، وإنما يحكم عليه بموضعه من التمثال وتناسقه معه.

كذلك الأمر في الفن اللغوي؛ فالنظم أن تكون كل جزئية في خدمة النظام العام وأن تكون كل جزئية في مكانها من التعبير تقدماً أو توسطاً أو تأخيراً. وأن تكون هناك علة وسبب يقتضي، وضع كل جزئية في مكانها، حتى لو وضعت جزئية في غير مكانها لاختل النظام وهذا لا يمكن أن تحققه الألفاظ ولا غرابية الكلمات ولا خفتها، وإنما يكون بمراعاة المعاني النحوية للكلمات، وموافقتها للمعاني النفسية<sup>1</sup>.

وليس المقصود بالمعاني النحوية هنا المعنى الشائع للنحو، الذي هو إعراب أو آخر الكلمات، ونطق الكلام بحسب القواعد الإعرابية، وإنما المقصود بقية القرائن النحوية من الذكر والحذف والتقديم والتأخير والابتداء والإخبار؛ فتتأمل في وجوه كل باب وفروقه فتعرف لكل حال موضعها وتجيء بها حيث ينبغي لها، وتوضع في معناها الخاص الذي يلائم المعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه، فالاسم، أي اسم، قد تجيء به فاعلاً مرة، لأنه يدل على معنى نفسي خاص في نظم الكلام وتركيبه في كل حالة فهناك فوارق.

إذن لكي يتحقق النظم في اللغة المنطوقة أو المكتوبة، لا يكفي الإدراك الواعي للمعاني النحوية، بل لابد من إدراك كيفية استغلال هذه المعاني في بناء العبارة ونسجها، فبناء العبارة ونسجها يتطلب أمرين، الأول الاختيار، والثاني التأليف. أما الاختيار فيراد به اختيار الكلمة المناسبة للمعنى النفسي لدى المتكلم

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق 37، 38.

وهنا ينبغي إدراك أنه حتى من بين المترادفات هناك كلمة أفضل من كلمة في سياق معين، بينما الأخرى قد تكون هي الأفضل في سياق آخر.

أما التأليف فيراد به وضع كل كلمة في مكانها المناسب من العبارة وفقاً لمعناها النحوي. فوضع الكلمة موضع الابتداء يختلف عن موضعها موضع الإخبار ومجيء الخبر مقدماً يختلف عن مجيئه في موضعه مؤخراً، ومجيء المفعول مقدماً على الفعل والفاعل يختلف عن مجيئه في موضعه بعدهما... وهكذا... فالعبرة بمدى وفاء الكلمة للمعاني النفسية في نسيج الكلام وتركيبه.<sup>1</sup>

وهكذا تميزت اللغة العربية بخصائص أبرزتها من الناحية الصوتية والمترادفات والوضوح وشدة الارتباط بين الصوت والمعنى في كلماتها والاشتقاق والاعراب والتغير في الدلالات بتغير بنية الكلمات.<sup>2</sup> ولا يكتفى بخصائص اللغة لبناء منهاج لتعليمها بل لابد من تخير اللغة الواجب تعليمها دون إغفال مجموع المشكلات المحتملة الوقوع فيها من لدن متعلمي اللغة وهذا ما يقصد به التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.

#### 4/4/2/2/1 التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء :

يقصد بالتقابل اللغوي في بناء المناهج التعليمية إجراء مقارنة داخل اللغة الواحدة من أجل اختيار الأنواع اللغوية التي تقدم في التعليم وهذه المقارنة جوهرية في تعليم اللغة لأبنائها ولغير أبنائها على حد سواء. فهو تحليل لغوي يجرى على اللغة التي هي موضع تعليم اللغة للمتعلم، حيث يختص بالبحث في أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة التي هو بصدد تعلمها، وذلك من خلال مقارنة مستوى بمستوى ونظام بنظام أو فصيلة بفصيلة، فالتقابل الصوتي مهم جداً في تعليم اللغة وهو كذلك مع التقابل الصرفي والنحوي والمعجمي<sup>3</sup>، حيث يهدف التحليل التقابلي اللغوي إلى تحقيق ثلاثة أهداف :

❏ فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين الأنواع اللغوية الموجودة في بيئة المتعلم وبين اللغة المتعلمة.

❏ التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم اللغة ومحاولة تفسير هذه المشكلات.

❏ الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة العربية بشكل ناجح.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 38-39.

<sup>2</sup> ينظر: تيسير عبد الجبار الألوسي، ميساء أحمد أبو شنب، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية، ص 29.

<sup>3</sup> عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 49-51.

<sup>4</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 51-52.

لقد أثبتت التجربة العلمية أن كثيرا من الظواهر اللغوية في العربية تكون أكثر وضوحا حين تعرض على الدرس التقابلي ومن هنا يصبح إدراكنا أكثر علمية من فهمنا لبعض الجوانب المشتركة في قدرة التعلم حين نتلقى هذه الظواهر وهو ما يحقق بلا شك رؤية أفضل نحو تطوير المواد الدراسية لتعليم اللغة العربية.<sup>1</sup> هذا فيما يخص مصطلح التقابل اللغوي وعلاقته بتعليم اللغة العربية.

أما مصطلح تحليل الأخطاء فهو خطوة تالية للتحليل التقابلي ولعله ثمرة من ثمراته ، لكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللغة، أما هو فيدرس لغة المتعلم نفسه ، ولا نقصد لغته الأولى وإنما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلم<sup>2</sup>، إذ يبحث في أخطاء المتعلمين اللغوية والتي يمكن تعريفها على أنها أي صيغة لغوية تصدر من الطالب بشكل لا يوافق عليه المعلم ، وذلك لمخالفة قواعد اللغة.<sup>3</sup> ومن منطلقها نجد أن تحليل الأخطاء هو عبارة عن معالجة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها دارسو اللغة وذلك من خلال تعريفها وتوصيفها وتفسيرها بهدف اكتشاف الجوانب التي تشكل على الدارسين وهم يتعلمون اللغة.<sup>4</sup> إذ يرى أصحاب نظرية تحليل الأخطاء أنه عن طريق تحليل الأخطاء فقط نستطيع أن نتعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء تعلمهم للغة، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها.<sup>5</sup>

و تمر دراسة الأخطاء بثلاث مراحل:

● **تعريف على الخطأ:** ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح .

● **توصيف الخطأ:** ويقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة، و تصنيفه للفئة التي ينتهي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللغوية.

● **تفسير الخطأ:** و يقصد به بيان العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ والمصادر التي يعزى إليها.

وهناك مدخلان لتفسير الأخطاء ، فأما الأول فيهتم بمصادر الخطأ ، فالخطأ قد يكون نتيجة نقل الخبرة من اللغة المتحدث بها إلى اللغة المتعلمة. وهذا النوع يسمى بالأخطاء ما بين اللغات ، وقد يكون

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، ص 53.

<sup>2</sup> ينظر: الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> رشدي طعيمة ، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريبها ، صعوباتها ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2004، ص 307.

<sup>4</sup> ينظر: الأسس اللغوية لبناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " <https://darfikir.com>

<sup>5</sup> محمود إسماعيل صيني ، وإسحاق محمد الأمين،، تعريب وتحرير: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض: السعودية، ط 1982، م 9، ص 9.

الخطأ ناتجا عن عجز المتعلم عن الاستخدام اللغوي الصحيح في مرحلة معينة من تعلمه للغة أي أن الخطأ لا يعزى إلى عمليات النقل من لغة إلى أخرى قدر ما يعزى إلى الجهل بقواعد اللغة الجديدة ، أو التداخل بينهما في عقل الدارس في مرحلة ما ، وهذا النوع من الأخطاء يسمى بأخطاء التطورية أو أخطاء داخل اللغة ذاتها، وأما المدخل الثاني لتفسير الأخطاء فيهتم بتأثير الخطأ ويقصد به دور الخطأ ف تشويه الرسالة التي يريد المرسل إبلاغها.<sup>1</sup>

إن لتحليل الأخطاء فوائد نظرية وأخرى عملية ، فعلى الجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء –وهو مسألة تطبيقية- نظرية علم اللغة النفسي في تأثير "النقل" من اللغة الأم ، فيثبت صحتها أو خطأها ، وهو يعد عنصرا هاما في دراسة تعلم اللغة ، ثم إن تحليل الأخطاء يقدم إسهاما طيبا عن الخصائص الكلية المشتركة في تعلم اللغة وهو يكشف كثيرا من الكليات اللغوية .

وعلى الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملا مهما جدا للمعلم وهو عمل متواصل يساعده على تغيير طريقته أو تطويع المادة أو تعديل المحيط الذي يتعلم فيه. لكن أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط للمناهج التعليمية والمقررات العلاجية وإعادة التعليم وتدريب المعلمين أثناء العمل.<sup>2</sup>

ومجمل القول فيما ذكر سلفا أننا نستطيع القول أن المقصود من الأساس اللغوي هو تلك المعارف والمهارات والمفاهيم والحقائق المتوصل إليها من نتائج علمية نظرية كانت أو تطبيقية حول حقيقة اللغة وآليات تعلمها وتعليمها. متعلقات وجب الانطلاق منها والانتهاؤها إليها في تعليمية اللغة العربية .

أما إذا بحثنا عن هذا الأساس في مدونة بحثنا فإن نمثل لمحتويات المناهج في نشاط القواعد النحوية والصرفية إذ نشير إلى أن هذه المناهج لم تغترف من النتائج الراقية التي توصل إليها المختصون في ميدان تيسير النحو التعليمي للناشئة: إذ ما زال الحديث عن الإعراب التقديري، والعوامل والعلل التي أنهكت ذوي الاختصاص، فأنتى لتلميذ التعليم الابتدائي أن يفقه كنهها؟ كما أننا لسنا نعلم المراجع التي استمدت منها قواعد النحو والصرف !! إذ صادفتنا مفاهيم نحوية لا تمت بصلة للنحو: ولنتأمل القاعدة النحوية التالية: «الاسم هو كل كلمة يسمى بها إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد» فهل الأسماء في اللغة العربية اقتصرت على الكائنات الحية والأشياء فقط ؟ فأين الأسماء الدالة على المواقف والأحاسيس ، ثم أين يُصنّف المتعلم مصادر الأفعال وأسماء الفاعل... ألم يكن حريّا بمُعَدّي هذه المناهج اقتناء ما ورد في كتب

<sup>1</sup> رشدي طعيمة ، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص309، 308.

<sup>2</sup> عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص61، 60.

النحو التعليمي التي خصّت الاسم بعلامات: التنوين، الإضافة، إلخ... إذا علمها التلميذ مكنته من تمييز الأسماء عن الأفعال.<sup>1</sup> وهذا إن دل إنما يدل على عدم اعتماد الأساس اللغوي المناسب لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ومجموع الأسس التي سبق ذكرها هي التي يجب أن تستند إليه عملية بناء مناهج تعليم اللغة العربية، ويجب أن تنعكس على كل عناصر ذلك المنهاج. ولتدعيم الشق النظري عمدنا إلى بناء استبانات موجهة لمعلمي ومفتشي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية قصد البحث عن مدى انطلاق مناهج تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة من الأسس سالفه الذكر حين بناء تلك المناهج.

2: أسس بناء مناهج اللغة العربية وحضورها في البناء الجزائري في مرحلة الابتدائي من منظور المعلمين والمفتشين (دراسة ميدانية).

كما مر بنا في حديثنا عن مفاهيم تعليمية اللغة العربية ومجالات اشتغالها وجدناها تبحث في كل ما تعلق بالعملية التعليمية و متعلقاتها حيث تحصي كل عامل متدخل فيها تنظيرا وتطبيقا وتخطيطا وتنفيذا. ومن بين اهتماماتها المناهج ومجموع أسسها ومكوناتها وبما أننا استوفينا الأسس تنظيرا حاولنا البحث عن حضورها واقعا من خلال مساءلة أهل الاختصاص من معلمي ومفتشي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. وللاشارة فإن تركيزنا على الأسس جاء بسيطا كون مجموع ما تنشده هذه الأسس ينضوي ويتجسد في مكونات منهاج اللغة العربية وتعليمية أنشطتها والتي سيتم تناولها في جزئيات البحث اللاحقة.

وقبل تناول ما ذكرنا وجب التعريف بحدود العمل الميداني المعتمد للبحث عن تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق المنهاج الجزائري.

1/2 حدود العمل الميداني: وتتمثل هذه الحدود في ( العينة، الاطار الزماني والمكاني، أدوات العمل الميداني، المنهج المعتمد).

1- العينة: شملت عينة البحث في بادئ الأمر ألفا ومئة وعشرين فردا (1120) بين المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وبعد الانتهاء من البحث بشقيه النظري والميداني ونظرا لضخامة البحث وتجاوز صفحاته الألف وخمسة مائة صفحة (ص1500)، تقرر التخلي عن الشق النظري والميداني الخاص بالمرحلة المتوسطة، والاكتفاء بالمرحلة الابتدائية والتي جاءت عينتها موزعة على النحو الآتي:

<sup>1</sup> السعيد بوعبد الله، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي"، ص 16.

طبيعة العينة	عدد أفراد العينة	سنوات العليم والتعلم	العدد الموزع	العدد المتحصل عليه
تلاميذ المرحلة الابتدائية		سنة أولى	100	100
		سنة ثانية	100	100
		سنة ثالثة	100	100
		سنة رابعة	100	100
		سنة خامسة	100	97
معلمو اللغة العربية للمرحلة الابتدائية		سنة أولى	20	20
		سنة ثانية	20	17
		سنة ثالثة	20	17
		سنة رابعة	20	15
		سنة خامسة	20	16
مفتشو اللغة العربية للمرحلة الابتدائية			10	09
المجموع			610	591

وقد تم اعتماد الرموز التالية في التحليل للتدليل على العينة : (س أ: معلمو سنة أولى ابتدائي ، س ث: معلمو سنة ثانية ابتدائي ، س ثا: معلمو سنة ثالثة ابتدائي ، س ر: معلمو سنة رابعة ابتدائي ، س خ: معلمو سنة خامسة ابتدائي)، (ت س أ: تلاميذ سنة أولى ابتدائي ، ت س ث: تلاميذ سنة ثانية ابتدائي ، ت س ثا: تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ، ت س ر: تلاميذ سنة رابعة ابتدائي ، ت س خ: تلاميذ سنة خامسة ابتدائي)، (م إ: مفتش ابتدائي )

## 2- الإطار الزمني والمكاني : فأما الزمني فكان مع انتهاء الموسم الدراسي 2016/2015 نهاية أفريل وبداية ماي

و أما الإطار المكاني فتوزع عبر ولايتي بسكرة ووادي سوف على النحو الآتي :

- ابتدائيات ولاية بسكرة : قاسم رزيق ، سيدهم ميلود ، بولرباح حمودي ، غريب قويدر ، بخوش محمد بلعروسي .
- ابتدائيات ولاية وادي سوف: مرزوقي مرزوقي ، بوصبع صالح عبد العزيز، بركة العيد ، حنكة أحمد ، مجمع الفطاحزة، غرائسة محمد العيد .

3- أدوات العمل الميداني: تمثلت أدوات العمل في استبانات مصاغة حسب طبيعة العينات المذكورة سلفا مع حضور ميداني لبعض الحصص التعليمية لأنشطة اللغة العربية ، بالإضافة إلى مقابلات حوارية مع بعض المعلمين والمفتشين تنوعت بين اللقاء الشخصي والاتصال الهاتفي .

4- المنهج المعتمد : اقتضت الدراسة اعتماد المنهج الاحصائي التحليل القائم على التكرارات والنسب المئوية والرسومات البيانية .

هذا بشكل عام فيما يخص آليات العمل الميداني المعتمدة في البحث برمته سواء في هذا الفصل الخاص بأسس مناهج اللغة العربية ومجموع استباناته الموجهة لمعلمي ومفتشي اللغة العربية أو الفصول التي تليه والموجهة لتلاميذ ومعلمي ومفتشي هذه المرحلة.

أما الشكل الخاص فتمثل في عدد الأسئلة وتنوعها بتنوع المجالات المدروسة . وما سيذكر من مجموع الأسئلة فجاء على سبيل المثال لا الحصر ، إذ القصد منه تبيان الجانب الاجرائي الذي تبحث فيه تعليمية اللغة العربية على مستوى التخطيط والتنفيذ في بناء المناهج أو في تعليمية الأنشطة . لا لشيء إلا لأننا وجدنا البحث في تعليمية اللغة العربية هو غوص في قوس البحر يحتاج وقتا وعدة بشرية ومادية لا تتحملها ذات واحدة

### تحليل الاستبيان

بالعودة إلى أسس بناء مناهج اللغة العربية و حضورها في البناء الجزائري في مرحلة الابتدائي من منظور المعلمين والمفتشين. ارتأينا طرح أسئلة جوهرية فاصلة في بناء المناهج ثم انتقلنا إلى الأسس مركزين بشكل أكبر عن الأساس اللغوي المهاري، كونه مرتبط الفرس في بحثنا هذا أما باقي الأسس فتم تناول أهم قضاياها تاركين التفصيل الأكبر للأساس التربوي المتمثل في مكونات المنهاج التي ستأتي لاحقا بعد التنظير لها.

2/2 على مستوى البناء: و تمت على مستواه طرح الاشكالات التالية :

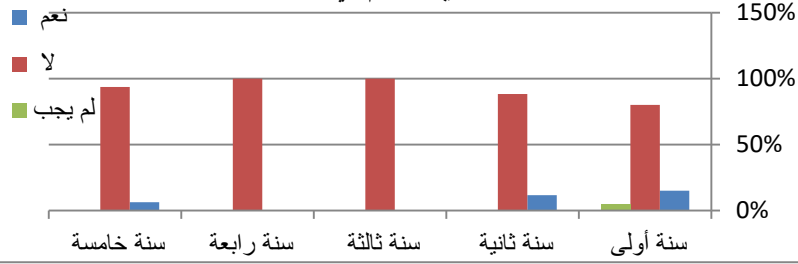
- رأي المعلم في مستجدات التربية .
- إعلام معلم ومفتش الابتدائي قبل الشروع في أي تغيير في قطاع التربية التعليم.
- رأي مفتش الابتدائي في مستجدات القطاع بين الحضور والتغيب.
- إشراك معلم الابتدائي في بناء المنهاج .
- وجود صعوبة في فهم المنهاج



### جدول يبين رأي المعلم في مستجدات التربية.

ن	ت	العينة	السنة المدرسة	رأي المعلم في مستجدات التربية
15%	03	20/20	سنة أولى	نعم
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
6.25%	01	20/16	سنة خامسة	
80%	16	20/20	سنة أولى	لا
88.23%	15	20/17	سنة ثانية	
100%	17	20/17	سنة ثالثة	
100%	15	20/15	سنة رابعة	
93.75%	15	20/16	سنة خامسة	
5%	01	20/20	سنة أولى	لم يجب
00%	00	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

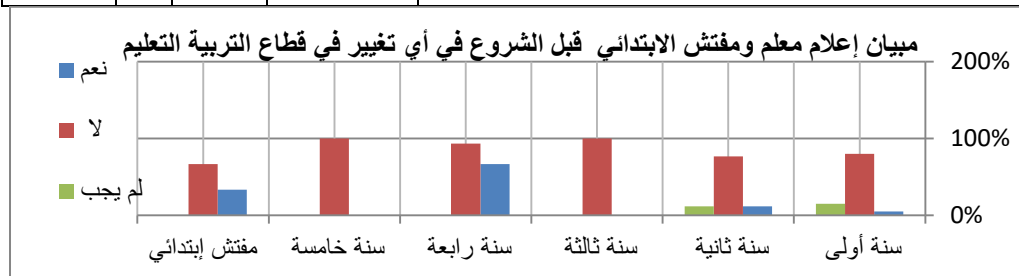
مبيان رأي المعلم في مستجدات التربية



**التحليل :** يقول فليكسين ألسيري " إن معلمينا هم الذين يعطوننا الطريقة لنحيا حياة صالحة ، لأن المعلم هو الهادي العارف بخبايا تلاميذه فهم صفحة بيضاء عنده ، يدون فيها ما يشاء وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي ، إذ نجد المعلم هو الأقرب كونه يقضون معه ساعات النهار أكثر من أهاليهم ويعتبرونه القدوة ، يعرف مستوياتهم ، يعرف نقاط قوتهم وضعفهم ، يعرف أسباب نجاحهم ومسببات اخفاقهم ، هم أمانة صعبة عنده ، يقول جون لوك " أسهل على المعلم أن يأمُر من أن يَعْلَم " ، فهو بهذا الوصف يستحق أن يلقب بصاحب القرار الأول في المنظومة التربوية.. فما حال صاحب القرار الأول مع مستجدات التربية و متعلقاتها. أجابت العينة بأنها لا يسمع لها رأي وهذا ما أقرته النسب التالية ( س أ: 80% ، س ثا: 8.89% ، س ر: 100% ، س خ: 93.75%) فيما أقرت نسب ضئيلة أن رأيها مسموع ( س أ: 5% ، س ث: 11.76% ، س ثا: 8.89% ، س ر: 6.60% ، س خ 100%) لا تقارن مع ما يجب أن يكون فإذا غُيِبَ الرئيس فهل ستغني عنه الهوامش؟

### جدول يبين إعلام معلم ومفتش الابتدائي قبل الشروع في أي تغيير في قطاع التربية والتعليم.

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	إعلام معلم ومفتش الابتدائي قبل الشروع في أي تغيير في قطاع التربية والتعليم
5%	01	20/20	سنة أولى	نعم
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
60.66%	01	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	
33.33%	03	30/9	مفتش ابتدائي	لا
80%	16	20/20	سنة أولى	
76.74%	13	20/17	سنة ثانية	
100%	17	20/17	سنة ثالثة	
93.33%	14	20/15	سنة رابعة	
100%	16	20/16	سنة خامسة	لم يجب
66.66%	06	30/9	مفتش ابتدائي	
15%	03	20/20	سنة أولى	
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	



**التحليل :** من المتعارف عليه أن نجاح المنظومات على تنوعاتها يعتمد أساسا على الرؤية المتأنية لأصحاب ميادين تلك المنظومات لأنهم عايشوا واقعها بكل تفاصيلها يعرفون خباياها يميزون بكل سهولة ما بين نقاط القوة ونقاط الضعف. فتراهم يجيدون التخطيط ويختارون الأنسب لتحقيق النجاح، وهو الحال ذاته مع كل الفاعلين في العملية التعليمية وعلى رأسهم المعلم / المتعلم / المفتش، وهو ما يميز الدول المتقدمة والتي تولي التعليم اهتماما بالغاً من خلال سبرها لأراء الفاعلين في هذا القطاع قبل اجراء أي تغيير والفاعل هنا المعلم ، ذلك لأنه صاحب الميدان والكفيل بمعرفة ما يصلح وما لا يصلح إعلاء لشأنه وتأكيدا على سلطته، فإن وافق صاحب الميدان حصل التغيير وإن لم يوافق أجل أو ألغي ، لكن عينتنا في سؤالنا لها حول هذا الموضوع أكدت تجاهل أصحاب القرار على هذا القطاع لأصحاب الميدان وهي مفارقة ضحيتها المعلم والمتعلم ، وهذا ما يحدث دوما مع اصلاحات المناهج الجزائرية فلا يُعَلَّم المعلم حتى يؤمر بالتطبيق والممارسة دون أي ممهّدات، وهذا ما ترجمته النسب التالية (س أ: 80%، س ث: 76.74%، س ثا

100%، س ر : 93.33%، س خ: 100%) وهو هو أمر يحتاج إلى إعادة نظر في موقع المعلم إزاء التغيرات القطاع، أما النسب المتبقية (س أ: 5%، س ث: 11.76%، س ثا: 00%، س ر : 6066، س خ: 00%). فأقرت أنه يتم إعلامها عبر ارساليات الإعلام بمديريات التربية التي بدورها توزعها عبر الابتدائيات.

أما المفتش وهو الأكثر احتكاكا بين الفاعلين في القطاع التربوي إذ يمثل نقطة وصل بين الواقع التعليمي معلم ومتعلم وبين الجهات المخططة البانية للمناهج والمشاريع التعليمية ، ففي مساءلتنا أكدت عينة المفتشين ونسبة (66.66%) أنها لا تعلم قبل الشروع في أي تغيير يخص القطاع مع أنهم أحد ركائز تقييم وتقويم العملية التربوية، ومصفاة يرى من خلالها الوضع التعليمي بجيده و سيئه، وهذا من الزلات الجسم التي تقع فيها الوزارة الوصية المرة تلو الأخرى . فيما اقرت نسبة 33.33% أنها تكون على علم بالمتغير وهو الواجب حصوله .

#### جدول يبين رأي مفتشي الابتدائي في مستجدات القطاع بين الحضور والتغيب

رأي مفتش الابتدائي في مستجدات القطاع بين الحضور والتغيب	العينة	نعم		لا	
		تك	ن	تك	ن
فتح نقاش وطني عام لتحسيس المجتمع وإعداده لأي تغيير مستقبلي	30/9	03	%33.33	06	%33.33
يحاوّر المفتشون في مجموع التغيرات والإصلاحات في بناء المناهج	30/9	05	%55.55	04	%55.55
فتح أقسام تجريبية قبل تطبيق البيداغوجيا الجديدة	30/9	04	%44.44	05	%44.44
استشارة المفتش في المشاريع التربوية المستجدة من خلال دورات تشاورية	30/9	07	%77.77	02	%77.77

**مبيان رأي مفتش الابتدائي في مستجدات القطاع بين الحضور والتغيب**

التصنيف	نعم (%)	لا (%)
فتح نقاش وطني عام لتحسيس المجتمع وإعداده لأي تغيير مستقبلي	33.33	33.33
يحاوّر المفتشون في مجموع التغيرات والإصلاحات في بناء المناهج	55.55	44.44
فتح أقسام تجريبية قبل تطبيق البيداغوجيا الجديدة	44.44	55.55
استشارة المفتش في المشاريع التربوية المستجدة من خلال دورات تشاورية	77.77	22.22

التحليل: في مساءلتنا للمفتشين حول العديد من القضايا المتعلقة بالتغيرات الحاصلة في المنظومة التربوية وما يسبقها من اجراءات .. وحضوره كفاعل فيها . بنيت النتائج المتمثلة في نسبة (66.66%) أن الوزارة الوصية لم تعتمد إلى فتح نقاش وطني عام لتحسيس المجتمع وإعداده لأي تغيير مستقبلي في هذا القطاع، وهذا ما هو حاصل فعلا ، حيث نتذكر جميعا أن الاصلاح الأخير موسم (2003/ 2004) لم نسمع به كعينة مجتمعية إلا بعد أن طبق شاء من شاء وأبى من أبى ،وهو مخالف لما نجاهه في الدول المتقدمة والمثقفة التي تعتمد إلى إعلام مجتمعاتها عن طريق وسائل الاعلام والدورات التحسيسية للتعريف

بمجموع المتغيرات المزمع اجراءها وبناء استبانات لسير آراء أصحاب الميدان في المستجد الذي لا ينطلق إلا بعد الموافقة الجماعية عليه.

أما في سؤالنا حول إذا ما كان يحاور المفتش في مجموع المتغيرات والاصلاحات الخاصة ببناء المناهج أكدت نسبة (55.55%) عقد طاوولات حوار مع الأقطاب الفاعلة، فيما نفت نسبة (44.44%) ذلك، وكان من الأجدر أن تكون العملية مسحية لتغطية جميع الانشغالات وفتح باب الحوار على أوسع نطاق، وبين قطبي هذه القضية يطرح تساؤل هل الأمر متعلق بتمهيش من طرف الوزارة الوصية أم هو تخاذل المفتش أمام القيام بواجباته وحقوقه في الدفاع عن هذه القضايا؟ وعن مسألة تجريب البيداغوجيات الجديدة قبل تطبيقها أكدت نسبة (55.55%) عدم وقوع هذا الاجراء المنطقي من بناء وتجديد وتطوير المناهج التربوية، فله الدور الكبير في تحديد صلاح أو اخفاق المشروع، أما نسبة (44.44%) فأقرت أن هذا الاجراء معمول به. وهو ما لم يستصغه الباحث والذي لديه معرفة شبه هامة لما يحيط بالقطاع من خلال احتكاكه بالمعلمين والاساتذة وبعض المفتشين وحواره حول هذه القضية التي ثبت عدم اعتمادها في منظومتنا التربوية بل بالعكس ما أثار ويثير حفيظة العاملين في الميدان أنهم آخر من يعلم بهذا المستنجد، وخير مثال الجيل الثاني وقد سبقه الجيل الأول لبيداغوجيا الكفايات واللذين طبقا دون تجريب على عينة افتراضية. أما فيما يخص سؤالنا حول اعتماد الوزارة الوصية لدورات تشاورية لاستشارة المفتشين أكدت النسبة الغالبة (77.77%) أن ذلك يحصل لكن تنتهي صلاحيته بانتهاء الدورة على حد تعبير أحد المفتشين في لقائي به حول هذه القضايا. أما نسبة (22.22%) فقد نفت حدوث ذلك من أصله. وهو ما يجعل تصوراتنا حول وضع هذه المناهج و البيداغوجيات التربوية في حالة تغييب المعلم العامل الرئيس والمفتش العامل الحصين.

جدول يبين إشراك معلم الابتدائي في بناء المنهاج.

إشراك معلم الابتدائي في بناء المنهاج	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	01	05.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
لا	سنة أولى	20/20	16	80%
	سنة ثانية	20/17	15	88.23%
	سنة ثالثة	20/17	17	100%
	سنة رابعة	20/15	15	100%
	سنة خامسة	20/16	15	93.75%
	سنة أولى	20/20	02	10%

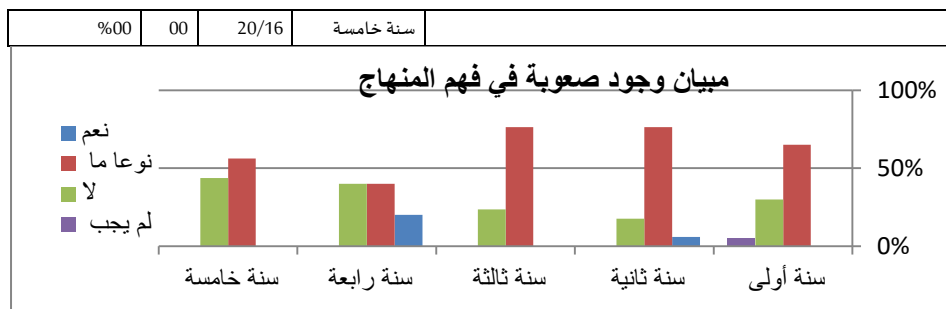
الفصل الثالث: أسس بناء مناهج اللغة العربية وحضورها في البناء الجزائري للمرحلة الابتدائية من منظور المعلمين والمفتشين  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

لم يجب	سنة ثانية	20/17	01	05.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

التحليل : لاحظنا في مسألتنا السابقة كيف غُيب المعلم وهو الرئيس عن كل ما يتعلق بالمستجدات الحاصلة في المنظومة التربوية بجميع متعلقاتها. هذا ما جعلنا ندقق في بعض الجزئيات المهمة والتي يكون للمعلم فيها شأن ودور كبير في مردوديتها إذ كان هو منتقيا ومرتبها وصائغها وفق ما تقتضيه ضرورات فلذات كبده، فهو الأدرى من بين الجميع بهذه الفئة التعليمية، ونقصد مما سبق بناء المناهج في المرحلة الابتدائية وإذا ما كان للمعلم يد في بنائها أجابت الغالبية الغالبة (س أ = 80%، س ث = 88.23%، س ثا = 100%، س ر = 100%، س خ = 93.75%) أنها بعيدة أو تبعد عن عملية البناء وهو أمر جلل له تبعاته التي ستصادفنا مستقبلا، أما نسبة (س أ = 10%، س ث = 5.88%، س ثا = 00%، س ر = 00%، س خ = 6.25%) فتقر أن للمعلم دورا في بناء المناهج وهو ما نلاحظه حين التعرف على مؤلفي الكتب المدرسية، إذ نجد من بينهم معلمون في القطاع ولكن ما نقصده ليس الاكتفاء بالقلة بقدر ما هو عملية مسح وإشراك لجميع أفراد العينة والمتمثلة في رصد آراء جميع معلمي الوطن ووجهات نظرهم في البناء الصحيح للمناهج على تنوعها لأنه كلما كثرت الآراء تجلت واتضحت معالم البناء وتنوعت اختياراته، أما بالنسبة (س أ = 10%، س ث = 8.88%) فأثرت عدم الإجابة.

#### جدول يبين وجود صعوبة في فهم المنهاج

وجود صعوبة في فهم المنهاج	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	13	76.47%
	سنة ثالثة	20/17	13	76.47%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
لا	سنة أولى	20/20	06	30%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	07	43.75%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%



**التحليل :** من شروط المنهاج حين صوغه الوضوح ، فلا نكتفي بالمادة المعرفية العلمية دون أن نعلم إلى تجلية كل غامض ، فالمنهاج أساسا وُضع ليسر سميت المعلم في أداء مهامه فهو منارته وبوصلته في العملية التعليمية، خاصة إذا كانت هناك مستجدات تعليمية لم يتلقى فيه المعلم تكوينا مسبقا أو معرفة أكاديمية كانت أو شخصية سابقة، وفي سؤالنا لعينة معلمينا حول وضوح المنهاج وسهولة فهمه بينت نتائجهم أن (س أ = 65%، س ث = 76.47%، س ثا = 76.47%، س ر = 40%، س خ = 56.25%) تفر أن الوضوح نسبي بتعبير نوعا ما "أي أن الوضوح غير التام خلق صعوبة في فهم المنهاج والذي يتولد عنه ضبابية في التبليغ والأداء ينتج عنه ضعف في التلقي، وقد دعمتها نسب (س ث = 5.88%، س ر = 20%) والتي تجد صعوبة مطلقة في فهم المنهاج، وهذا ما لا يتقبل وبخاصة في مجال تعليم المواد، أما نسب (س أ = 30%، س ث = 17.64%، س ثا = 23.52%، س ر = 40%، س خ = 43.75%) فأقرت أنها لا تجد صعوبة في فهم المنهاج، وكان من الأجدي أن تكون النتيجة 100% لجميع السنوات وهذا ما تفرضه المنظومات التعليمية الناجحة.

### وفي سؤالنا للمعلمين عن مرد الصعوبة في فهم منهاج حيث كان السؤال مفتوحا جاءت الاجابات على النحو التالي :

**\*معلمو سنة أولى ابتدائي :** المنهاج لا يأخذ ظروف العناصر التعليمية في الحسبان ، المنهاج مصاغ بشكل إجمالي لا تفصيل مما يجعله مهما ، صعوبة بلورة المنهاج في ذهن المتعلم .

**\*معلمو سنة ثانية ابتدائي:** عدم التجربة الكافية في التعليم وفق هذا المنهاج، عدم توفر المنهاج على شروح كافية لآلية العمل و فقه. تغير المنهاج في المنظومة التربوية بين الفنية و الأخرى، وعدم الاستقرار و التذبذب الدائم في عناصره و محتوياته. التذبذب الحاصل في الدروس بين الحذف و الإثبات مما يشوش على المعلم و المتعلم في الآن ذاته.

**\*معلمو سنة ثالثة ابتدائي:** عدم تكامل المنهاج . عدم توافق المنهاج مع الدروس المقررة . ضبابية مفاهيم مصطلحات المنهاج و ذكرها إجمالاً دون التفصيل والإيضاح إلى حد الغموض, تسلسل اكتساب قواعد اللغة فوضوي وغير مناسب .

**\*معلمو سنة رابعة ابتدائي:** طريقة طرح المنهاج. حذف بعض الدروس التي لها علاقة بدروس لم تحذف . عدم التدرج في بناء التعلمات . الخلط بين الدروس المقررة و المحذوفة. فرنسة الرياضيات بالرموز الأجنبية كمحاولة للقضاء على اللغة العربية في المنهاج . افتقار المنهج للخبرة و الممارسة. غياب تفعيل الدورات التكوينية لأن التي تعقد لا جدوى منها.

**\*معلمو سنة خامسة ابتدائي:** عدم الاهتمام بشرح أساسيات المنهاج حذف دروس يحتاجها التلميذ في مشواره الدراسي، الاعتبارية في بناء المنهاج.

اختلفت سنوات التعليم لكن الملاحظ أن الثغرات نفسها قد تكررت على مستوياتها جميعاً إذ تقرر كلها على ضبابية الطرح وعشوائية الوضع. هذا على مستوى البناء وموقع الفاعلين منه . أما الأسس فلها محاورها التي تختلف من أساس لآخر كما لاحظنا في التنظير.

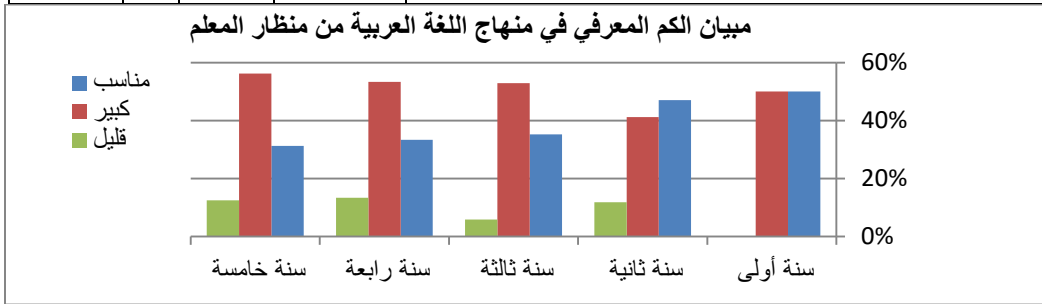
2/3 على مستوى أسس بناء مناهج اللغة العربية: وقد تناولناها تباعاً كما هو موجود في الشق النظري:

2/3/1 الأساس المعرفي : و تم من خلاله مناقشة القضايا التالية:

- الكم المعرفي في منهاج اللغة العربية من منظور المعلم.
- المنهاج المقدم للتلاميذ يحوي خبرات وحقائق ومعلومات مفيدة ومناسبة لهم.
- عمل المنهاج على تنمية مهارات الجوانب الشخصية للتلميذ.
- تأكيد المنهاج على ضرورة إكساب التلميذ مقدرة الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقة بينها.
- عمل منهاج اللغة العربية على تدريب التلاميذ على كيفية التعلم ومراقبة تعلمهم بأنفسهم.

### جدول يبين الكم المعرفي في مناهج اللغة العربية من منظور المعلم

الكم المعرفي واللغوي في مناهج اللغة العربية من منظور المعلم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
مناسب	سنة أولى	20/20	10	%50
	سنة ثانية	20/17	08	%47.05
	سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
	سنة رابعة	20/15	05	%33.33
	سنة خامسة	20/16	05	%31.25
كبير	سنة أولى	20/20	10	%50
	سنة ثانية	20/17	07	%41.17
	سنة ثالثة	20/17	09	%52.94
	سنة رابعة	20/15	08	%53.33
	سنة خامسة	20/16	09	%56.25
قليل	سنة أولى	20/20	00	%00
	سنة ثانية	20/17	02	%11.76
	سنة ثالثة	20/17	01	%5.88
	سنة رابعة	20/15	02	%13.33
	سنة خامسة	20/16	02	%12.5

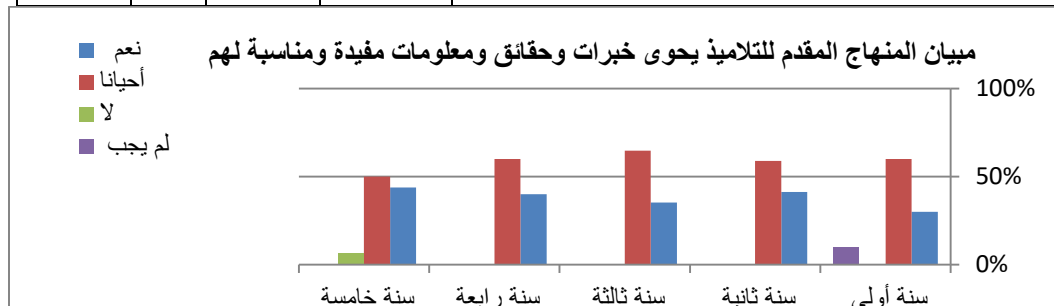


**التحليل:** تضع المناهج في حسابها الكم المعرفي الواجب تقديمه للمتعلمين على شرط مناسبتها لهم وفق مراحلهم العمرية وقدرات استيعابهم. وتقاسمت سمة (مناسب و كبير) النسب إلا أن هذا الأخير مثل المرتبة الأولى، فقد بينت النتائج بنسبها. أن الكم المعرفي و اللغوي كبير على المتعلم وهذا ما بينته (س أ=50%، س ث = 41.17%، س ثا=54.94%، س ر =53.33%، س خ=56.25%) ويبينه الواقع حين تصفح الكتب المدرسية، والملاحظ كما ذكرنا أن هناك توازيا للنتائج سابقة الذكر مع من يراه مناسب وهذا ما مثلته النسب (س أ=50%، س ث = 47.05%، س ثا=52.29%، س ر =33.33%، س خ=31.25%). أما النسبة المتبقية و التي نراها من منظارها أنها غير معقولة نوعا ما فقد عبرت أن الكم المعرفي و اللغوي قليل وهذا ما جاء على لسان النسب التالية: (س ث = 11.76%، س ثا=5.88%، س ر =13.33%، س خ=12.5%) وربما رأيها من منطلق الخبرة في ايجاز الكم المعرفي وتلخيصه أو التركيز على ما يفيد و إلغاء غيره.



### جدول يبين المنهاج المقدم للتلاميذ يحوى خبرات وحقائق ومعلومات مفيدة ومناسبة لهم

المنهاج المقدم للتلاميذ يحوى خبرات وحقائق ومعلومات مفيدة ومناسبة لهم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	06	%30
	سنة ثانية	20/17	07	%41.17
	سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
	سنة رابعة	20/15	06	%40
	سنة خامسة	20/16	07	%43.75
أحيانا	سنة أولى	20/20	12	%60
	سنة ثانية	20/17	10	%58.82
	سنة ثالثة	20/17	11	%64.70
	سنة رابعة	20/15	09	%60
	سنة خامسة	20/16	08	%50
لا	سنة أولى	20/20	00	%00
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	01	%6.25
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	%10
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



**التحليل :** لا يكفي أن يكون المنهاج مناسباً لمتطلبات العصر لكي نحكم بنجاح اختياراته ، بل العبرة

في مناسبة تلك الاختيارات للمتعلمين من خلال استفادتهم مما تعلموه ، فإن لم تتوافر المناسبة لزاما

سنشهد نفورا وعدم تقبل نظرا لوجود تشويش بين المادة المعرفية المتعلمة وبين ذهن المتعلم الذي

يتحسس فيها الغموض والابهام ، فينشأ حاجز عدم الفهم لعدم المناسبة حائلا بينه وبين نجاح المتعلم

، وحين تحدثنا عن الموضوع مع عينتنا جاءت النتائج غير مختلفة عن سابقتها . كونها أقرت بنسبية

مناسبة المناهج وإفادتها للمتعلمين وهذا ما تجلّى في النسب ( س = 60% ، س ث = 58.52% ، س

ثا = 64.70% ، س ر = 60% ، س خ = 50% ) أي أن هذا محتوى المنهاج مفيد مناسب في حالات وفي حالات أخرى

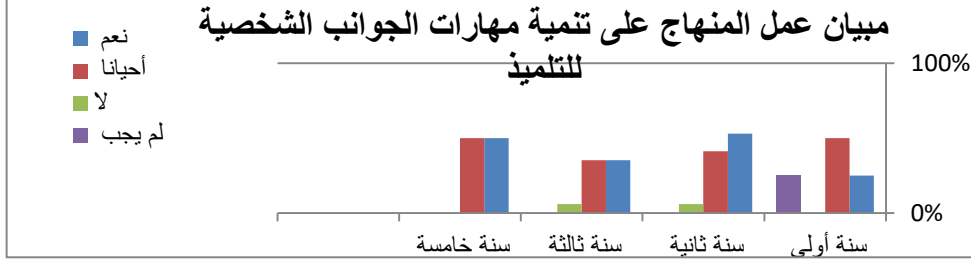
تنتفي عليه هذه الصفة. أما نسبة المؤكدين على مناسبته وإفادته فأقرتها نسب العينة ب : ( س = 30% ،

س ث = 41.17% ، س ثا = 35.29% ، س ر = 40% ، س خ = 43.75% ) و النافين نسبتهم ( س خ = 6.25% ) وهي

نتيجة منطقية فلا يعقل أن يبني محتوى غير مناسب 100% ، إذ أن المنطق هو وجوب مناسبة محتوى المنهاج الناجح بشموله لجميع خصائص عينته ، ولا نكتفي بذلك بل وجوب إفادته لهم ، فلا خير في علم لا ينتفع به .

جدول يبين عمل المنهاج على تنمية مهارات الجوانب الشخصية للتلميذ.

عمل المنهاج على تنمية مهارات الجوانب الشخصية للتلميذ	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	05	%25
	سنة ثانية	20/17	09	%52.94
	سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
	سنة خامسة	20/16	08	%50
أحيانا	سنة أولى	20/20	10	%50
	سنة ثانية	20/17	07	%41.17
	سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
	سنة خامسة	20/16	08	%50
لا	سنة أولى	20/20	00	%00
	سنة ثانية	20/17	01	%5.88
	سنة ثالثة	20/17	01	%5.88
	سنة خامسة	20/16	00	%00
لم يجب	سنة أولى	20/20	05	%25
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



التحليل : من المسلمات في بناء المناهج أن تختار بعناية حيث تكون كاملة متكاملة لتحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم ( العقلي، النفسي الوجداني، الحس حركي)، واتباع جميع تفصيلاتها فلا نركز على جانب مهاري ونغفل آخر مما يجعل النمو غير متكامل، وبقراءة نتائج جدول عينتنا تبين أن محتوى المنهاج لا يعمل على ذلك بالشكل التام بل فيه نوع من البعوضة فيكون متكاملًا في بعض المحتويات وغير متكامل في بعضها مما ينتج عرجا في بناء شخصية المتعلم حين نركز على جانب ونهمل آخر، وعبرت عن ذلك نسب ( س أ: 50%، س ث: 41.17%، س ثا: 52.94%، س خ: 50%)

، أما عينة أخرى فقد أقرت وجود التكامل بين جوانب الشخصية وحضورها في المحتوى بنسب غير مرضية من منظارنا، انطلاقاً من مقتضيات الموضوع، وهذا ما نجده في النسب التالية (س أ: 25%، س ث: 52.94%، س ثا: 35.29 س خ: 50%)، فالمفروض أن تكون عالية بل تامة في هذا الخصوص، وهناك من النسب من رأت أن التكامل منعدم البتة في تنمية جوانب شخصية التلميذ وهو ما عبرت عنه نسب (س.ث: 5.88%، س.ثا: 5.88%) . فلا بد من البحث عن الجوانب المقصاة في هذه المناهج.

#### وفي سؤال مفتوح حول رأي معلمي الابتدائي في نوع المهارات المجسدة في المنهاج : \* سنة أولى

ابتدائي يرى المعلمون الذين شملتهم العينة أن المهارات الأكثر تجسيداً هي: المهارات العقلية ، ومهارة الاطلاع و التعرف على الجديد ، مهارة القراءة الجيدة للكلمات ، أما المهارات الأكثر غياباً فكانت : المهارات الوجدانية الانفعالية ، و المهارات الحس حركية كالرسم و الفن ، ومهارة الممارسة الفعلية.

\* سنة ثانية ابتدائي: المهارات الأكثر تجسيداً المهارات العقلية والحس حركية إلى جانب مهارات الاستماع والقراءة والخط ، المهارات غيابة في محتوى مناهج اللغة العربية لسنة ثانية ابتدائي : المهارات الوجدانية ،مهارات التعبير الشفهي ،

\* سنة ثالثة ابتدائي: المهارات الأكثر تجسيداً في مناهج اللغة العربية: المهارات العقلية ،مهارات الخط و الإملاء، مهارات التعبير الشفوي و الكتابي وتوظيف أدوات الكتابة ، تأمل النصوص للاطلاع و التعرف على الجديد .أما المهارات الأكثر غياباً فتمثلت في : المهارات الوجدانية ، المهارات الحس /حركية ، مهارات التحليل ، مهارات الإعراب و قواعد اللغة ، مهارة النطق الصحيح لمخارج الحروف .

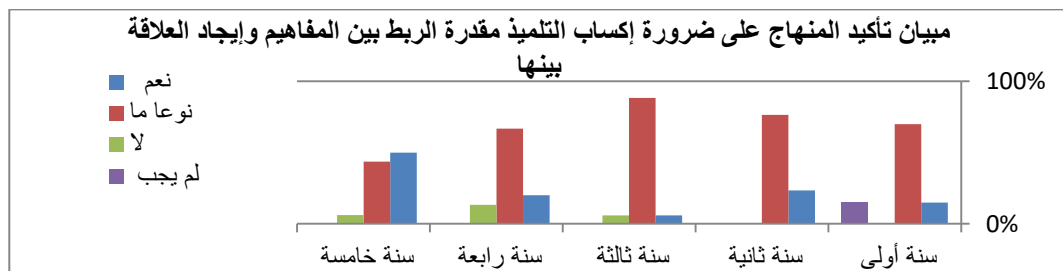
\* سنة رابعة ابتدائي: المهارات الأكثر تجسيداً فذكرت العينة المهارات العقلية و الحس حركية ،مهارات القراءة،

أما المهارات الأكثر غياباً فتمثلت في الوجدانية، النفسية و الروحية ،التعبير الشفوي.

\* سنة خامسة ابتدائي: المهارات الأكثر تجسيداً في مناهج اللغة العربية لسنة خامسة ابتدائي هي المهارات الحس حركية ، المهارات العقلية .أما المهارات الأكثر غياباً فذكرت العينة المهارات الوجدانية ، مهارات التوظيف المكثف ،المهارات العقلية المناسبة للتلاميذ .

### جدول يبين تأكيد المنهاج على ضرورة إكساب التلميذ مقدرة الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقة بينها

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	تأكيد المنهاج على ضرورة إكساب التلميذ مقدرة الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقة بينها
15%	03	20/20	سنة أولى	نعم
23.52%	04	20/17	سنة ثانية	
5.88%	01	20/17	سنة ثالثة	
20%	03	20/15	سنة رابعة	
50%	08	20/16	سنة خامسة	
70%	14	20/20	سنة أولى	نوعا ما
76.47%	13	20/17	سنة ثانية	
88.23%	15	20/17	سنة ثالثة	
66.66%	10	20/15	سنة رابعة	
43.75%	07	20/16	سنة خامسة	
00%	00	20/20	سنة أولى	لا
00%	00	20/17	سنة ثانية	
5.88%	01	20/17	سنة ثالثة	
13.33%	02	20/15	سنة رابعة	
6.25%	01	20/16	سنة خامسة	
15%	03	20/20	سنة أولى	لم يجب
00%	00	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

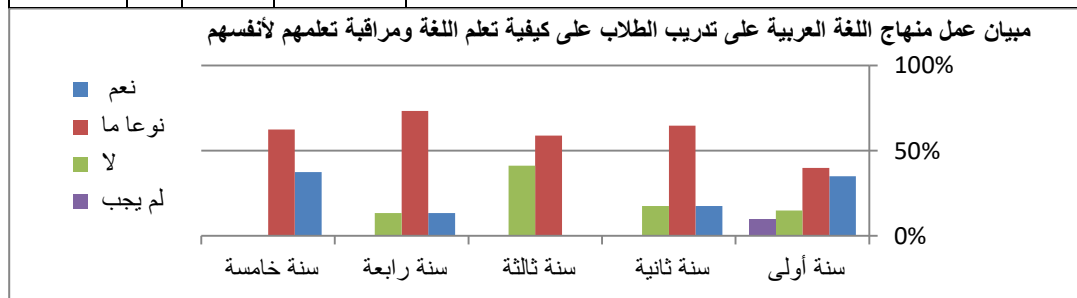


**التحليل :** لا تكتفي مناهج تعليم اللغة العربية بالتأكيد على المهارات اللغوية أو التمكن من النظام اللغوي أو ربط اللغة بالمجتمع و الأمة والمعاصرة إنما لزام عليها أن تؤكد على ضرورة إكساب التلميذ مقدرة الربط بين المفاهيم المتعلمة والاجتهاد في إيجاد العلاقة بينها. هذا ما يقود إلى ضرورة تسلسل محتويات المنهاج وتكاملها . لخدمة المرمى الرئيسي وهو اكتساب الكفاية اللغوية و التواصلية عبر آليات فهم الأشياء و العلائق القائمة بينها . حيث تصاغ أهداف بسيطة بساطة قدرات تلاميذ هذه المرحلة انطلاقا من التحديدات سابقة الذكر. وفي إجابات عينتنا نجد أن مناهج المرحلة الابتدائية راعت نوعا ما هذا المطلوب و لكن ليس بالشكل النهائي وهذا ما عبرت عنه النسب التالية ( س = 70%، س ث = 76.47%، س ثا = 88.23%، س ر = 66.66%، س خ = 43.75%)، أما الإجابة ب (نعم) فجاءت في المرتبة الثانية من حيث النسب لتقر أن المنهاج قد عملت على آلية الربط بين المفاهيم وإيجاد العلائق القائمة بينها ، وهو من

المرامي التي تسعى المناهج التعليمية على التأكيد عليها في جميع المعارف على اختلافها لأنه يمثل معيار التمكن في استقراء المعلومات واستنباط العلاقة بينها ودعمت هذا الإقرار النسب التالية : ( س = 15% ، س ث = 23.52% ، س ثا = 5.88% ، س ر = 20% ، س خ = 50%) وفقا لقدرات التلميذ الذهنية على مدار السنوات الخمس ، وهناك عينة أكدت أن المناهج لا تعمل على القضية سالفة الذكر ، أي أن المناهج حسبها تكتفي بالجانب السطحي للغة وتغفل الجانب الباطني العقلي لها . ومثلت النسب التالية هذا الرأي (س ثا = 5.88% ، س ر = 13.33% ، س خ = 6.25%) . مقتصرة على ثلاث سنوات من المرحلة الابتدائية و أكثرها تكرارا كان في السنة الرابعة .

جدول يبين عمل مناهج اللغة العربية على تدريب التلاميذ على كيفية تعلم اللغة ومراقبة تعلمهم بأنفسهم

عمل مناهج اللغة العربية على تدريب الطلاب على كيفية تعلم اللغة ومراقبة تعلمهم لأنفسهم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	07	35%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	08	40%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	10	58.82%
	سنة رابعة	20/15	11	73.33%
	سنة خامسة	20/16	10	62.5%
لا	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



التحليل : توجهت البيداغوجيات الحديثة في بناء مناهجها إلى تطويع المعرفة للمتعلم وتسهيل سبل بناء المعرفة بذاتهم مع تدريبهم على مراقبة تعلمهم فيقيمون ويقومون تعلمهم ، وهي قمة العلمية في التعلم

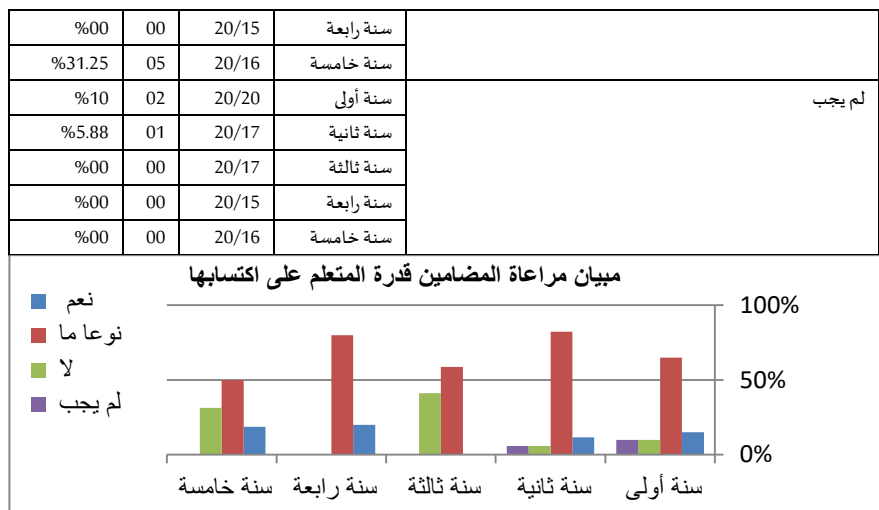
بعدم الاتكال على المعلم في التعلم و التقييم، وتعد هذه الآليات من عوامل التعلم الناجح و الراسخ في نفس المتعلم .والمناهج الجزائرية في اعتمادها لهذا النوع من البيداغوجيات تشد تكوين متعلم يتعلم ذاتيا ويقوم نفسه قبل تقييم معلمه النهائي، وحين سؤال عينتنا في هذا الموضوع أقرت أن مناهج تعليم اللغة العربية لم تعمل بالشكل القطعي على تدريب التلاميذ على كيفية تعلم اللغة و مراقبة تعلمهم بأنفسهم بل بشكل نسبي وتجلى ذلك في النسب الآتية: ( س أ=40%، س ث = 64.70%، س ثا=58.82%، س ر = 73.3%، س خ=62.5%) مما يؤكد أن عملية التعليم لا تزال قائمة على المعلم رغم تحديد مهامه في البيداغوجيا الحديثة حيث اكتفى بالتوجيه والارشاد وترك المتعلم في حالة بناء لمعارفه، وتقاربت النسب بين منكر ناف لهذه الآلية ( س أ=15%، س ث = 17.76%، س ثا=41.17%، س ر = 13.33%) مما يجعل احتمال ابقاء التعليم على عاتق المعلم لوحده واردا جدا وبين مثبت ايجابا لعمل منهاج اللغة العربية في تدريب التلاميذ على كيفية تعلم اللغة ومراقبة تعلمهم بأنفسهم، وهذا يشير إلى تفعيل البيداغوجيا للدور الجديد للمتعلم وتعويله على قدراته في بناء المعرفة. وهو ما أكدته النسب المتبقية ( س أ=35%، س ث = 17.64%، س ثا=00%، س ر = 13.33%، س خ=37.5%).

### 2/3/2 الأساس النفسي: وتم خلاله بحث القضايا التعليمية التالية :

- مراعاة المضامين قدرة المتعلم على اكتسابها
- مراعاة منهاج اللغة العربية الحوافز والدوافع المختلفة نحو تعلمها.
- مراعاة منهاج اللغة العربية الفروق الفردية بين المتعلمين.

جدول يبين مراعاة المناهج قدرة المتعلم على اكتسابها

مراعاة المناهج قدرة المتعلم على اكتسابها	السنة المدرسة	العينة	تلك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	14	82.35%
	سنة ثالثة	20/17	10	58.82%
	سنة رابعة	20/15	12	80%
	سنة خامسة	20/16	08	50%
لا	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%

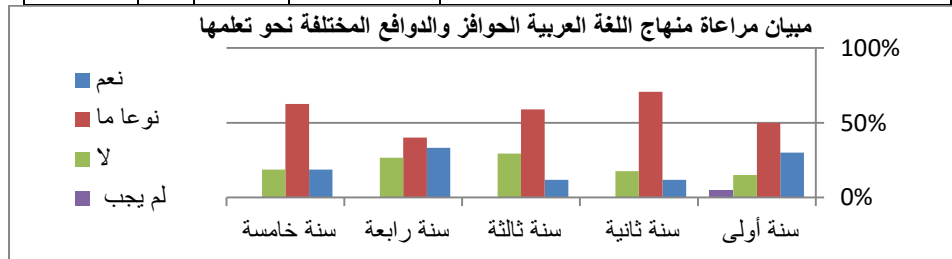


**التحليل :** ينتج الفهم عند المتلقي حين يكون الملقى كتابيا كان أو تلفظيا منطلقا من قدرة استيعاب ذلك المتلقي والرسول صلى الله عليه و سلم يقول في حديثه الشريف: "حَدَّثُوا النَّاسَ بِمَا يَعْرِفُونَ" رواه البخاري. فالإنسان إذا كلم قوما فإنه يبتغي درجة من الكلام تبلغها عقولهم ويفهمونها فلا يخاطبهم بالصعب الذي لا يدركون معناه. ولا بالغريب الذي لا يفهمونه ، فإذا انتقى أشياء من العلم ينتقى الأشياء الأساسية الواضحة السهلة التي تتقبل ، ويترك الأشياء التي قد ينفر منها المتعلمون لغرابتها عندهم. وفي مناهجنا التعليمية تبين النسب أن المضامين مراعية نوعا ما قدرة المتعلم على اكتسابها ، حيث لا تزال النسبية في قضاياها متكررة ، فالنسبة الغالبة تقرر أنه لم يراعي بالكامل قدرة المتعلم على اكتساب تلك المضامين وهذا ما دلت عليه النسب التالية: ( س =أ=65% ، س ث = 82.35% ، س ثا=88.82% ، س ر =80% ، س خ=50%) وي طرح إشكال آخر ماذا تفعل عينة التلاميذ الذين لم يستطيعوا اكتساب ما قُرر عليهم ، وكيف يتعامل المعلمون مع هذا الإشكال ، وتدعم نسب النفي بعدم مراعاته الكلية لتلك المقاييس من خلال النسب التالية ( س =أ=10% ، س ث = 5.88% ، س ثا=41.17% ، س خ=31.25%) وأدل مثال على ذلك ادراج تسميات لأكلات عالمية دون ارفاقها بصورة موضحة أو التحدث عن أماكن وأشياء ليست من واقع التلميذ وقد تكرر في مواقع كثيرة من مضامين الكتب المدرسية وهذا ما استهجنه المعلمون الذين فُرض عليهم جهد مضاعف ، حيث يجابهون الإشكال إما بتجاهله فيظل علامة استفهام في أذهان المتعلمين أو نظر إلى الاجتهاد في إزالة اللبس بطرائقه الخاصة التي تكلف الجهد والوقت ، أما النسبة المتبقية والتي أكدت على مراعاة المضامين لقدرة المتعلم حين الاكتساب وكانت راضية بهذا الشأن فنجدها قليلة بالمقارنة مع ما تحدده المناهج الناجحة وهذه النسب هي : ( س =أ=15% ، س ث = 11.76% ، س ثا=00% ، س ر =20% ، س خ=18.75%) ونظنها أنها من الفئة التي اختارت مسايرة الظروف والبحث عن البديل

وتسخير إمكاناتها لتسيير القافلة ولا تتعطل ،فهي تعلم تمام العلم أنّ الخاسر الوحيد هو التلميذ .وهو ما يحز في النفس .

جدول يبين مراعاة مناهج اللغة العربية الحوافز والدوافع المختلفة نحو تعلمها.

مراعاة مناهج اللغة العربية الحوافز والدوافع المختلفة نحو تعلمها	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	06	%30
	سنة ثانية	20/17	02	%11.76
	سنة ثالثة	20/17	02	%11.76
	سنة رابعة	20/15	05	%33.33
	سنة خامسة	20/16	03	%18.75
نوعا ما	سنة أولى	20/20	10	%50
	سنة ثانية	20/17	12	%70.58
	سنة ثالثة	20/17	10	%58.82
	سنة رابعة	20/15	06	%40
	سنة خامسة	20/16	10	%62.5
لا	سنة أولى	20/20	03	%15
	سنة ثانية	20/17	03	%17.64
	سنة ثالثة	20/17	05	%29.41
	سنة رابعة	20/15	04	%26.66
	سنة خامسة	20/16	03	%18.75
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	%5
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



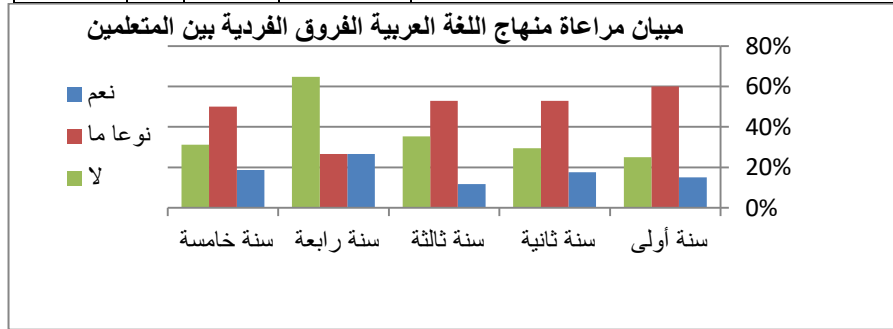
التحليل : حين إدراج مادة تعليمية ما وجب النظر في مجموع الحوافز و الدوافع للانطلاق منها لتعليمها ، فلا يمكن أن نعلم معرفة ما دون أن نبحت عن مجموع الحوافز و الدوافع المساعدة بشكل كبير في استيعاب تلك المعرفة .لذا تجد البيداغوجيات المعاصرة تركز على هذه القضية لما وجدته فيها من فعالية ،وباستنطاق آراء عينتنا أبانت الأغلبية عن نسبية مناهج اللغة العربية في اعتماده لمجموع الحوافز و الدوافع نحو تعلمها، وهذا ما أكدته النسب التالية : ( س أ=50%، س ث = 70.50%، س ثا=58.82%، س ر =40%، س خ=62.5%) وهي نسب مخيبة للآمال تعطينا صورة قاتمة في مستوى بناء مناهج اللغة العربية ، لغة الهوية التي لم يراعى مجموع حوافز ودوافع تعلمها مما يكسبها نوعا من التجريد الباعث على



الملل ، فلا محبة ولا ميل لمعرفة دون حافز أو دافع في تعلمها، حيث ساندت نسب أخرى بنفيمها التام لمراعاة المنهاج لما سلف ذكره وهذا ما بينته نسب (س أ=15%، س ث = 17.64%، س خ=18.75%) وهي نسب لا يستهان بها في هذا المقام ، أما النسبة المتبقية فأقرت أن المنهاج قد راعى ذلك وتجلّى ذلك في النسب التالية : (س أ=30%، س ث = 11.76%، س ثا=11.76%، س ر =33.33%، س خ=18.75%) وهي نسب نراها داعمة لسابقتها إذا نظرنا إليها بنظرة علمية .

#### جدول يبين مراعاة مناهج اللغة العربية الفروق الفردية بين المتعلمين

مراعاة مناهج اللغة العربية الفروق الفردية بين المتعلمين	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	02	11.76%
	سنة رابعة	20/15	04	26.66%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	12	60%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	09	52.94%
	سنة رابعة	20/15	04	26.66%
	سنة خامسة	20/16	08	50%
لا	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	05	29.41%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	07	64.66%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%



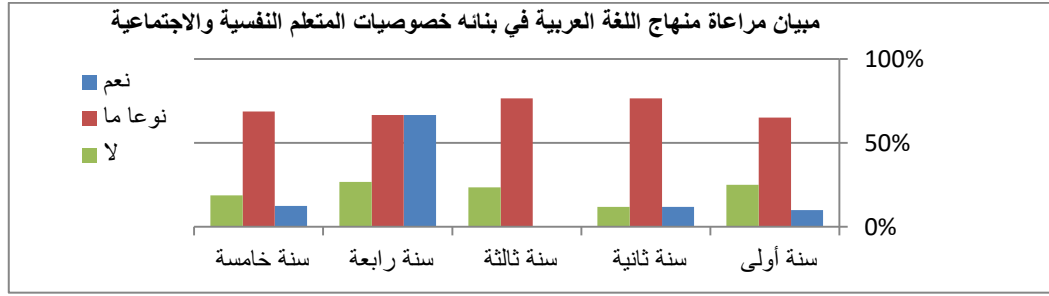
التحليل : يتعامل المعلم في تعليمه مع عينات مختلفة في طرائق تلقينها للمعرفة متميزة متفارقة لذا يستجوب الأمر حين بناء المناهج مراعاة هذه الفروق ومحاولة اختيار ما يناسب جميع أنواعها ، وبمسائلة عينتنا أظهرت النتائج أن هذا الاعتبار محقق نسبيا وهذا ما أقرته عبارة "نوعا ما" ونسبها (س أ=60%، س ث = 52.94%، س ثا=52.94%، س ر =26.66%، س خ=50%) فإذا كانت هذه النسب تقرر عدم مراعاتها النهائية. نطرح سؤالاً ما العمل مع الشق غير المراعى وكيف نغطيه ، وكيف نتجاوز تبعاته ؟ وتأتي نسب آخر لتزيد الإشكال تعقيدا حين تقرر أن المنهاج لم يراعى بتاتاً هاته الفروقات ، وينسب لا يستهان بها : (س

أ=25%، س ث = 29.41%، س ثا=35.29%، س ر =46.98%، س خ=31.25%) وهو أمر غير طبيعي ولا يتقبله المنطق على الإطلاق. بل نراه الطامة الكبرى في إقرار ثلثة من المعلمين على أن المنهاج لم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين مما يفرض جهدا مضاعفا على المعلم الذي بدوره سيسعى لإذابة هذه الفروقات بين تلاميذه حين التعليم. وهذا وقد بينت عينة بسيطة العدد أن المنهاج من منظارها قد راعى الفروق بين التلاميذ. ونحسب هذه النظرة إضافة تأكيدية لسابقتها لا اختلاف عنها. وهو ما نجده مع ( س أ=15%، س ث = 17.64%، س ثا=11.76%، س ر =26.66%، س خ=18.75%).

### 2/3 الأساس الاجتماعي والثقافي : وتمت خلاله مناقشة القضايا المنهجية التالية :

- مراعاة منهاج اللغة العربية في بنائه خصوصيات المتعلم النفسية والاجتماعية.
  - مراعاة منهاج اللغة العربية خصائص المتعلمين كجماعة.
  - تعامل المنهاج مع البيئة الاجتماعية للمتعلم.
  - مراعاة مناهج اللغة العربية جميع أصناف المجتمع بما فيها المعلم والمتعلم اللذين يعيش في المناطق النائية.
  - محتويات المناهج نابعة من التراث الثقافي والاجتماعي للأمة العربية.
  - عمل منهاج اللغة العربية في تبيان المخاطر التي تحيط باللغة العربية للتلميذ.
- جدول مراعاة منهاج اللغة العربية في بنائه خصوصيات المتعلم النفسية والاجتماعية

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	مراعاة منهاج اللغة العربية في بنائه خصوصيات المتعلم النفسية والاجتماعية
10%	02	20/20	سنة أولى	نعم
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
66.6%	01	20/15	سنة رابعة	
12.5%	02	20/16	سنة خامسة	
65%	13	20/20	سنة أولى	نوعا ما
76.47%	13	20/17	سنة ثانية	
76.47%	13	20/17	سنة ثالثة	
66.66%	10	20/15	سنة رابعة	
68.75%	11	20/16	سنة خامسة	
25%	05	20/20	سنة أولى	لا
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
23.52%	04	20/17	سنة ثالثة	
26.66%	04	20/15	سنة رابعة	
18.75%	03	20/16	سنة خامسة	



**التحليل :** من بين ما ينطلق منه المنهاج حين البناء مجموع خصائص المتعلم النفسية و الاجتماعية ،الأولى كجانب فردي ذاتي ، والثانية كجانب جماعي ، فالفرد تحكمه مجموعة من الخصائص الوراثية و المكتسبة ، وتسيره مجموعة من الخصائص الاجتماعية التي لا انفصال له عنها ، أمور لابد من أخذها بعين الاعتبار لكي يكون المنهاج مناسباً ومتقبلاً من طرف التلميذ ، ومحكمات الجانب النفسي و الاجتماعي نراها الأهم من بين الخصائص الأخرى ، لذا وجب مراعاتها بالشكل العلمي المضبوط ، لأن أي تقصير سيؤدي لا محالة لضعف إن لم نقل فشل المنهاج برمته .

وفي عينتنا بينت النتائج أن هذا النوع من الخصائص نسبي المراعاة ، فلا توفيق تام في اعتماده منطلقا لبناء مناهج اللغة العربية . وتجلى ذلك في التعبير ب (نوعا ما) ونسبه ( س = 65% ، س ث = 76.47% ، س ثا = 76.47% ، س ر = 66.66% ، س خ = 68.75% ) و النسبية هنا مرفوضة لأننا نتعامل مع بناء فرد لتهيئة مجتمع ، وأن تكون مواد البناء غير مناسبة تماما فهذا سيجرنا إلى مشاكل نحن في غنى عنها ( نفور المتعلم ، صعوبة أداء المعلم ، عدم رضى الولي ....) وما زاد الأمر إشكالا أن النسب التالية ( س = 25% ، س ث = 11.76% ، س ثا = 23.52% ، س ر = 26.66% ، س خ = 18.75% ) أكدت أن المنهاج لا يراعي تماما الخصوصيات السالفة الذكر .وهي الطامة الكبرى فهي نسب لا يستهان بها مقارنة مع حجم هذه الخصائص وضرورة مراعاتها ، هذه الأخيرة أكدت نسب ضئيلة في نظرنا أنها موجودة وذاك ما عبرت عنه النسب التالية ( س = 10% ، س ث = 11.76% ، س ثا = 00% ، س ر = 6.66% ، س خ = 12.5% ) أمر يوضع في الحسبان ولا بد أن يستدرك لأنه من غير المنطقي تقديم ما لا يناسب ولا يراعي خصوصيات عينة ما ، ما بالك إذا تعلق الأمر بعينة التلاميذ .

جدول يبين مراعاة مناهج اللغة العربية خصائص المتعلمين كجماعة .

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	مراعاة مناهج اللغة العربية خصائص المتعلمين كجماعة
20%	04	20/20	سنة أولى	نعم
52.23%	04	20/17	سنة ثانية	
29.41%	05	20/17	سنة ثالثة	
40%	06	20/15	سنة رابعة	

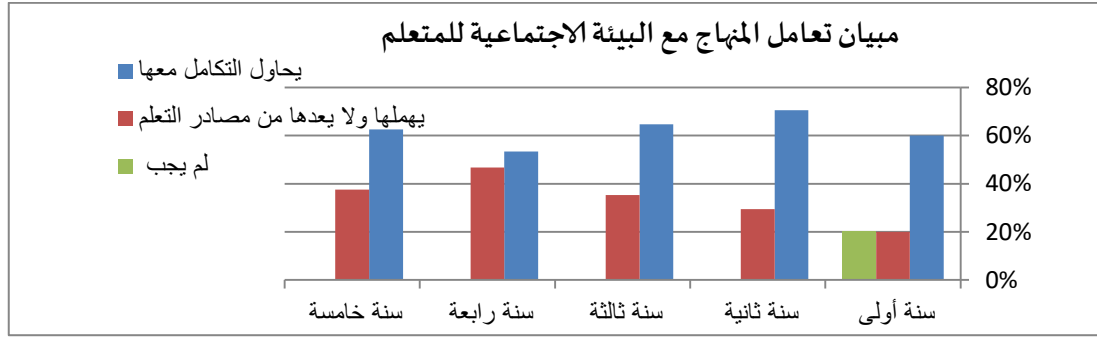
الفصل الثالث: أسس بناء مناهج اللغة العربية وحضورها في البناء الجزائري للمرحلة الابتدائية من منظار المعلمين والمفتشين  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

سنة خامسة	20/16	04	%25
سنة أولى	20/20	10	%50
سنة ثانية	20/17	06	%35.29
سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
سنة رابعة	20/15	07	%46.66
سنة خامسة	20/16	08	%50
سنة أولى	20/20	06	%30
سنة ثانية	20/17	03	%17.64
سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
سنة رابعة	20/15	02	%13.33
سنة خامسة	20/16	05	%31.25

**التحليل :** إن المنهاج حين إعداده لا ينظر إلى المتعلم كفرد فحسب بل لابد أن ينظر إليه من منطلق الجماعة وهو الأهم، فتعليم الفرد لن ينفعه ما لم يتواصل ويتفاعل مع الجماعة هذا التواصل والتفاعل له آليات يتعلمها الفرد ليوفق في حياته الجماعية . وفي بحثنا عن ما إذا كان المنهاج قد راعى هذا الجانب ردت النسب بعدم اعتبار المنهاج لتهيئة الفرد للجماعة اعتبارا شاملا شافيا وافيا بل نسبيا وهو ما عبرت عنه (نوعا ما) (س أ=50%، س ث = 35.29%، س ثا=35.29%، س ر =46.66%، س خ=50%) ونفت نسبة (س أ=30%، س ث = 17.64%، س ثا=35.29%، س ر =13.33%، س خ=31.25%) وهو ما يؤرق الذهن في لا معقولية المنهاج حين يغفل أمورا هامة وإن راعاها فبنوع من النسبية ، هذا وقد أقرت نسبة بسيطة مقارنة و الموضوع المطروح أجابت بنعم أي إعتبار المنهاج لخصائص المتعلمين كجماعة وهذا ما عبرت عنه النسب التالية : (س أ=20%، س ث = 23.52%، س ثا=29.41%، س ر =40%، س خ=25%) وهي نسب لا يقاس عليها مقارنة بالموضوع الحساس المطروح .

#### جدول يبين تعامل المنهاج مع البيئة الاجتماعية للمتعلم

تعامل المنهاج مع البيئة الاجتماعية للمتعلم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
يحاول التكامل معها	سنة أولى	20/20	12	%60
	سنة ثانية	20/17	12	%70.58
	سنة ثالثة	20/17	11	%64.70
	سنة رابعة	20/15	08	%53.33
	سنة خامسة	20/16	10	%62.5
يهملها ولا يعدها من مصادر التعلم	سنة أولى	20/20	04	%20
	سنة ثانية	20/17	05	%29.41
	سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
	سنة رابعة	20/15	07	%46.66
	سنة خامسة	20/16	06	%37.5
لم يجب	سنة أولى	20/20	04	%20
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



**التحليل :** تعتبر البيئة الاجتماعية للمتعلم مصدرا من مصادر التعلم الواجب استثمارها ، باعتبار التلميذ فردا اجتماعيا متفاعلا إذ لا بد أن لا ينفصل المنهاج عن المجتمع وهذا ما تنادي به المفاهيم الجديدة للمنهاج الحديث بعد أن أغفل المفهوم القديم للمنهاج البيئة الاجتماعية وعدّ الفرد مستقلا عنها ، وحول هذا الموضوع بينت نتائج النسب المرصودة وهي نسبة الغالبة ( س أ=60% ، س ث = 70.50% ، س ثا=64.70% ، س ر =53.33% ، س خ=62.5%) أن المنهاج يحاول التكامل مع البيئة الاجتماعية للمتعلم مما يسهل عليه عملية التعلم كون هذه العملية لم تفصله عن بيئته بل هي تتمه لها ، فلا وشائج متقطعة بينهما بل هناك اتصال يضمن للمتعلم الراحة و الطمأنينة و الأنس في تعلمه ، هذا وقد أكدت نسبة ليست بال بسيطة على إهمال المنهاج للبيئة الاجتماعية وعدم عدها من مصادر التعلم وتمثل ذلك فيما عبرت عنه نسب ( س أ=20% ، س ث = 29.41% ، س ثا=52.26% ، س ر =46.66% ، س خ=37.5%) ولعل ذلك حاصل في مجموع الموضوعات والمفردات البعيدة عن بيئة التلميذ مما يجعله في غربة وانفصام بين بيئته وبين ما يتعلم .

جدول يبين مراعاة مناهج اللغة العربية جميع أصناف المجتمع بما فيها المعلم والمتعلم اللذين يعيشان في المناطق النائية من منظور المفتشين.

ن	تك	العينة	مراعاة مناهج اللغة العربية جميع أصناف المجتمع و منها المعلم والمتعلم الذي يعيش في المناطق النائية
55.55%	05	30/9	نعم
44.44%	04	30/9	لا

مبيان مراعاة مناهج اللغة العربية جميع أصناف المجتمع ومنها المعلم والمتعلم الذي يعيش في المناطق

النائية




**التحليل :** يؤكد الأساس الاجتماعي حين اعتماده في بناء المناهج على ضرورة إجراء مسحي لكل فئات المجتمع (حضر بادية) لتحقيق تكامل ووحدة المجتمع فلا يقصى منها أي متعلم لكي لا يعدّ غريبا عند تعلم تلك المناهج ولا يحس هو أنه مغيب لا انتماء له ، وفي سؤال عينة مفتشين حول هذا الموضوع تباينت الآراء حول جدية اعتماده إذ تقرر نسبياً (55.55%) أنه الأساس المأخوذ بعين الاعتبار في بناء مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية فيما نفت نسبة (44.44%) توافر هذا الأساس وهو ما يجسده مجموع آراء المعلمين الذين قمنا بمحاوَرتهم و تؤكد المحتويات التي غابت بشكل ملفت العديد من مناطق الوطن وبخاصة ما تعلق منها بمناطق الجنوب جعلت المحتويات بعيدة عن الواقع الجزائري بشكل عام.

جدول يبين محتويات المناهج نابعة من التراث الثقافي والاجتماعي للأمة العربية من منظور المفتشين

محتويات المناهج نابعة من التراث الثقافي والاجتماعي للأمة العربية	العينة	تلك	ن
نعم	30/9	04	%44.44
لا	30/9	05	%55.55

مبيان محتويات المناهج نابعة من التراث الثقافي والاجتماعي للأمة العربية

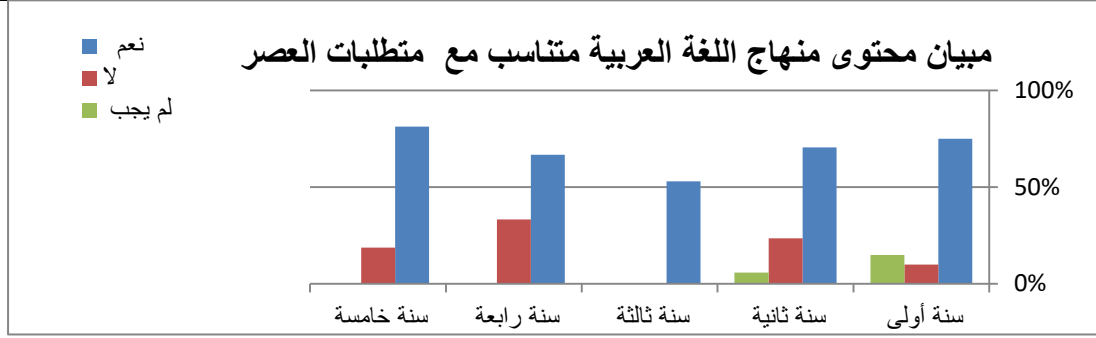


■ نعم  
■ لا

**التحليل :** لابد للمناهج حين بنائها اختيار محتويات دالة على ثقافة وطبيعة مجتمع المتعلم انطلاقاً من الأسس الاجتماعية والثقافية المتفق عليها. إذ لا يعقل أن يعلم المتعلم عادات وثقافات مجتمع آخر وبخاصة في المراحل التعليم الأولى، فنحن بصدد بناء فرد اجتماعي متشبع بثقافة مجتمعه أولاً ، وكما لاحظنا أن لكل مجتمع خصائصه التمييزية كما هو الحال مع الأمة العربية ، وحين سؤال عينة المفتشين حول هذا الأساس أكدت العينة الغالبة (55.55%) عدم اعتماده بالشكل المطلوب ، إذ غابت ملامح المجتمع العربي المنتمون إليه ووظفت عادات بعيدة عنه وهو حال العديد من المحتويات والأنشطة والأرصدة التراثية الموظفة في هذه المناهج . أما نسبة (44.44%) فترى أن المناهج لم تحد عن التراث الثقافي والاجتماعي للأمة.

### جدول يبين محتوى مناهج اللغة العربية متناسب مع متطلبات العصر

محتوى مناهج اللغة العربية متناسب مع متطلبات العصر	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	15	75%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	09	52.94%
	سنة رابعة	20/15	10	66.66%
	سنة خامسة	20/16	13	81.25%
لا	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
لم يجب	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



**التحليل :** لتكون المناهج ذات مقبولة في التعلم كان لزاما بناؤها على أسس مواكبة وروح العصر ، فمنطقي أن المحتوى المنطلق من بيئة قديمة ومواضيع ومعارف مهجورة تقادم عليها الزمن ولا توجد في عصر التلميذ لتعد تاريخ غائب عن واقعه سيعيقه لا محالة في تملك المعرفة والاقتناع بضرورة تعلمها عكس المحتويات التي تربط التلميذ بعصره وبقضايها تشغله وأحداث يعايشها عالمه ، فسيكون التعلم عنده أيسر وأوضح .

وفي سؤالنا عن مناسبة المحتويات لمتطلبات العصر أكدت غالبية العينة حدوث ذلك التناسب ، وهذا ما تجلّى في النسب المثبتة (س أ = 75% ، س ث = 70.50% ، س ثا = 52.94% ، س ر = 66.66% ، س خ = 81.25%) ، فيما نجد في الضفة الأخرى نسب لا يستهان بها تقرر بعدم وجود تناسب بين المحتويات ومواكبة متطلبات العصر وهذا ما يظهر في النسب النافية (س أ = 10% ، س ث = 23.52% ، س ثا = 00.00% ، س ر = 33.33% ، س خ = 18.75%) وعدم رضاها نابع من نواتج التعلم ، فهي ترى أن المحتويات اللغوية رغم وجود الاختيارات لم تنتقى بشكل ينم عن أصالة هاته اللغة وقدرتها على المواكبة .

#### جدول يبين عمل مناهج اللغة العربية على تبين المخاطر التي تحيط باللغة العربية للتلميذ

تبين مناهج اللغة العربية المخاطر التي تحيط باللغة العربية للتلميذ	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	00	%00
	سنة ثانية	20/17	02	%11.76
	سنة ثالثة	20/17	01	%5.88
	سنة رابعة	20/15	01	%6.66
	سنة خامسة	20/16	03	%18.75
نوعا ما	سنة أولى	20/20	07	%35
	سنة ثانية	20/17	07	%41.17
	سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
	سنة رابعة	20/15	06	%40
	سنة خامسة	20/16	04	%25
لا	سنة أولى	20/20	07	%35
	سنة ثانية	20/17	06	%35.29
	سنة ثالثة	20/17	10	%58.82
	سنة رابعة	20/15	08	%53.39
	سنة خامسة	20/16	09	%56.25
لم يجب	سنة أولى	20/20	06	%30
	سنة ثانية	20/17	02	%11.76
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00

**التحليل:** إن وصف المعرفة وتبيان آلية تطبيقها والعمل بها وفق مسلكية أداء مناسبة هو جل ما تركز عليه المناهج التعليمية ، وهو المطلوب في صياغة المنهاج ، لكن مع اللغة العربية هناك إضافات لابد من التأكيد عليها . لا لشيء إلا لأن العربية ليست معرفة فحسب إنما هي هوية أمة ، لغة قرآن حبيبة رسول أحبَّ خلق الله لدينا . فتعلمها واجب والحفاظ عليها أوجب ، فيها نكون أو لا نكون كريمة أصيلة فاتنة توجهت نحوها سهام مسمومة يملؤها البغض و الكره ، فنُعتت بالقاصرة ، ونُعتت بالتراثية ونُعتت بالمرهقة ، ونُعتت بالبدائية ، و أقيمت وتقام حولها دراسات همها الوحيد تأكيد موتها المحتم ، لكن قوله تعالى في كتابه الكريم ( إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون ) آية 9 سورة الحجر فبحفظه أولا وبمجموع خصائصها أبت إلا الصمود أمام الحملات الشرسة القذرة التي تحاك ضدها إذ لابد أن تتظافر جميع جهود أبنائها لمقاومة هذه المكائد والذود عنها بما أوتوا من قوة ونحسب أن المدرسة بمناهجها أنسب مكان لتعزيز مكانة لغتنا ولتعريف أبنائنا ماهية لغتهم وما يُدبرُ ضدها وكيف نصُد الأذى عنها ، إذ لابد من منظار الغيورين على هذه اللغة ، أن تحوي مناهج اللغة العربية . على أنشطة فاعلة في تعزيز مكانتها لدى متعلميها ولا يتأتى ذلك إلا بالتركيز على نقاط قوتها وتبيان المخاطر التي تحيط بعزيزتنا وبآليات الدفاع



عنها . فلا خير في علم لا يفيد ولا يداوي جراح محبوب تكالبت عليه الأمم لا لشيء إلا لأنه لسان الحق ، ولا يسع المقام للحديث عن هذه الحبيبة الكريمة وما تقاسيه.

وبالعودة إلى عينتنا وسؤالها حول هذا الموضوع جاءت النسب مخيبة للآمال غير مرضية في قضية عظيمة كهذه ، حيث تبين النتائج أن مناهج اللغة العربية الجزائرية لا تتناول تناول الحازم هذه القضية فعبرت نسبة بأنه متناول نوعا ما ( س أ=35% ، س ث = 41.17% ، س ثا=35.29% ، س ر =40% ، س خ=24% ). ودعمتها النسبة النافية لتناول المناهج لهذه القضية بل كانت أكثر النسب المتحصل عليها وهذا ما أكدته النسب ( س أ=35% ، س ث = 35.29% ، س ثا=58.32% ، س ر =53.33% ، س خ=56% ). أما المثبتة لذلك فتمثلت نسبه البسيطة في : ( س أ=00% ، س ث = 11.76% ، س ثا=5.88% ، س ر =6.66% ، س خ=18.75% ). وهي نسب معدومة بالنظر إلى أهمية القضية ، أما نسبة ( س أ=30% ، س ث = 11.76% ) ففضلت عدم الإجابة ، ومن منظارتنا نخالها أن الإجابة على هذا الموضوع لا تحتاج إلى إجابة فهي جلية واضحة .

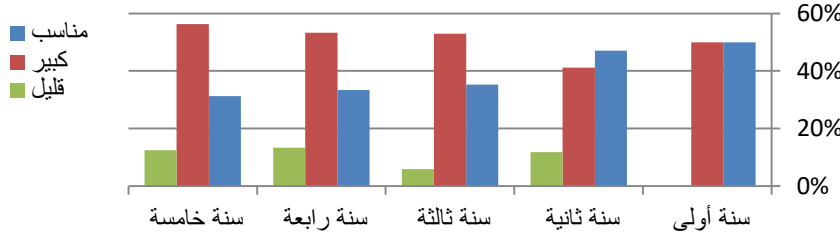
الأساس اللغوي المهاري: تم خلال هذا الأساس تناول القضايا المنهجية التالية :

- الكم اللغوي في مناهج اللغة العربية من منظور المعلم.
- الكم اللغوي يراعي في أصواته وأبنيته ونحوه و معجمه ودلالته احتياجات المتعلمين.
- مراعاة مناهج اللغة العربية في بنائه للمستوى والمعرفة السابقة للمتعلم.
- بناء مناهج اللغة العربية بالنظر إلى خصائصها واستعمالاتها المعاصرة.
- بناء المناهج يعمل على تبيان أن اللغة العربية ليست غاية في حد ذاتها إنما وسيلة لتحقيق غاية.
- بناء مناهج اللغة العربية جاء لتعديل سلوك التلميذ اللغوي من خلال الخبرات والأنشطة.
- حرص مناهج اللغة العربية على ضرورة المشاركة في تطوير اللغة العربية.
- عمل المحتويات والطرائق المقررة في تدريس اللغة العربية على تصحيح ألسنة المتعلمين .
- عدم إغفال المنهاج مجموع الصعوبات المتعلقة باللغة العربية حين بنائه.
- مراعاة مناهج اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم.
- أخذ اللغة العربية لمكانتها الحقيقية في المناهج التربوية الجزائرية.
- الإصلاح الأخير عمل على النهوض باللغة العربية تعلمها واستعمالها .

#### جدول يبين الكم اللغوي في مناهج اللغة العربية من منظور المعلم

الكم المعرفي واللغوي في مناهج اللغة العربية من منظور المعلم	السنة المدرسية	العينة	تك	ن
مناسب	سنة أولى	20/20	10	50%
	سنة ثانية	20/17	08	47.05%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
كبير	سنة أولى	20/20	10	50%
	سنة ثانية	20/17	07	41.17%
	سنة ثالثة	20/17	09	52.94%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
قليل	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%

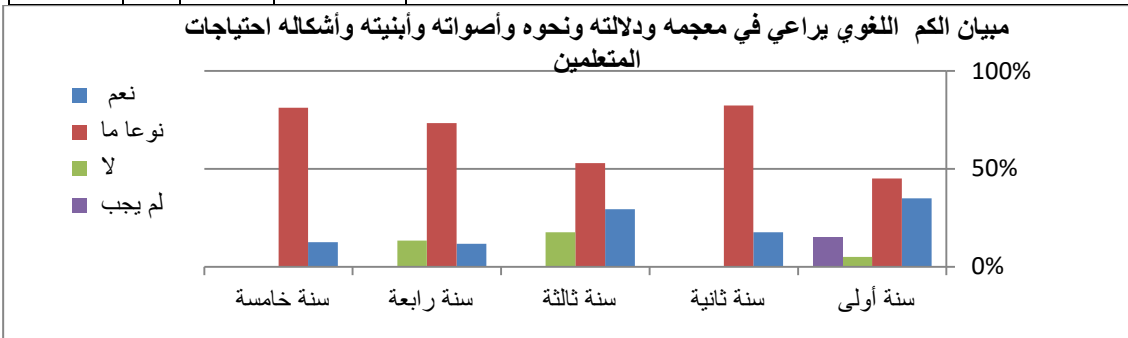
مبيان الكم اللغوي في مناهج اللغة العربية من منظور المعلم



**التحليل :** تضع المناهج في حسابها الكم اللغوي الواجب تقديمه للمتعلمين على شرط مناسبتها لهم وفق مراحلهم العمرية وقدرات استيعابهم . وبسؤالنا حول هذا الاشكال تقاسمت سمة (مناسب و كبير ) النسب إلا أن هذا الأخير مثل المرتبة الأولى ، فقد بينت النتائج بنسبها . أن الكم اللغوي كبير على المتعلم وهذا ما بينته نسب ( س أ=50% ، س ث = 41.17% ، س ثا=54.94% ، س ر =53.33% ، س خ=56.25%) ويبيئه الواقع حين تصفح الكتب المدرسية ومجموع ما هو مقرر على تلاميذ هذه المرحلة ، نسب توازت تقريبا مع نتائج من يراه مناسب وهذا ما مثلته النسب ( س أ=50% ، س ث = 47.05% ، س ثا=52.29% ، س ر =33.33% ، س خ=31.25%). أما النسبة المتبقية و التي نراها من منظارها أنها غير معقولة نوعا ما فقد عبرت أن الكم اللغوي قليل وهذا ما جاء على لسان النسب التالية: ( س ث = 11.76% ، س ثا=5.88% ، س ر =13.33% ، س خ=12.5%) وربما رأيها من منطلق الخبرة في ايجاز الكم المعرفي وتلخيصه أو التركيز على ما يفيد و إلغاء غيره .

### جدول يبين الكم اللغوي يراعي في أصواته وأبنيته ونحوه ومعجمه ودلالته احتياجات المتعلمين

الكم اللغوي يراعي في أصواته وأبنيته ونحوه ومعجمه ودلالته احتياجات المتعلمين	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	07	35%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%
	سنة رابعة	20/15	02	11.76%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	09	45%
	سنة ثانية	20/17	14	82.35%
	سنة ثالثة	20/17	09	52.94%
	سنة رابعة	20/15	11	73.33%
	سنة خامسة	20/16	13	81.25%
لا	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
لم يجب	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



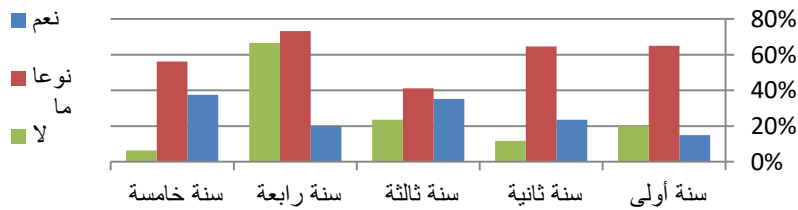
**التحليل :** كل منهاج تعليمي مدروس دراسة علمية صحيحة تجده يدقق في الكم المعرفي بجميع تفصيلاته ليلبي حاجات المتعلمين اللغوية ، فالتلميذ على مر سنوات تعليمية تختلف احتياجاته اللغوية من سنة لأخرى ، فترى بناء المناهج يترصدون هذه الاحتياجات ويحاولون قدر الإمكان تلبيتها كاملة لكي يكون اختيار الكم اللغوي موفقا ، ومتقبلا عند التلاميذ وسهل الأداء عند المعلم . وبخصوص عينتنا فقد أقرت أن الكم اللغوي بجميع جزئياته قد روعي نسبيا وهذا ما عبرت عنه النسب ( س أ=45% ، س ث = 82.35% ، س ثا=54.94% ، س ر=73.33% ، س خ=81.25% ) وهي نسب عالية غير راضية تمام الرضى عن هذا الكم المختار ، وقد دعمت جانبها النسب المقررة بعدم مراعاة الكم اللغوي للقضايا سالفه الذكر. نفيا مطلقا يقودنا إلى التساؤل كيف الحال مع هذا الإشكال بالنسبة لكل من المعلم و المتعلم . أما النسب

النافية فقدرت نسبتها ب (س ث = 5%، س ثا = 17.64%، س ر = 13.33%) أما النسب المؤكدة لمراعاة الكم المعرفي للجوانب اللغوية فكانت كالآتي: (س أ = 35%، س ث = 17.76%، س ثا = 29.41%، س ر = 13.33%، س خ = 18.75%) وهي نسب مخيبة للآمال، ومهما اعترفنا أنه يصعب اختيار محتوى معرفي كامل لكن الأمر ليس بمستحيل، فكل ما يحتاجه إشراك جميع المتخصصين والفاعلين في الميدان وبتظافر جهودهم نستطيع اختيار المنهاج المتكامل لغويا.

جدول يبين مراعاة مناهج اللغة العربية في بنائه للمستوى اللغوي والمعرفي السابق للمتعلم

مراعاة مناهج اللغة العربية في بنائه للمستوى والمعرفة السابقة للمتعلم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	11	73.33%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
لا	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	01	66.6%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%

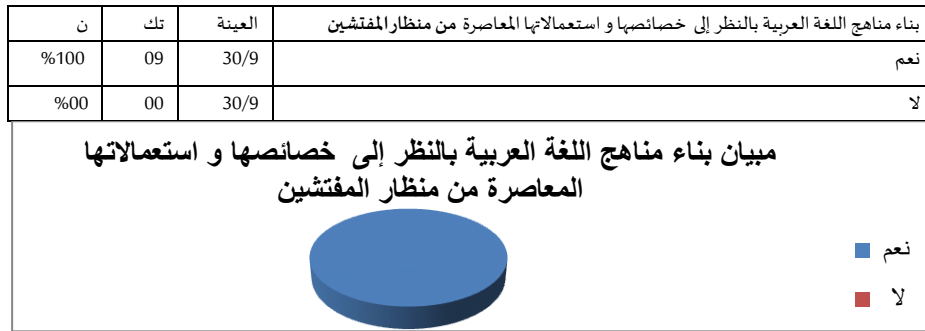
مراعاة مناهج اللغة العربية في بنائه للمستوى والمعرفة السابقة للمتعلم



التحليل : مما مرّ بنا سابقا أن المنهاج حين بنائه لابد أن يراعى مستوى التلاميذ ومعرفتهم وتصوراتهم السابقة مما يضمن له التقبل وسهولة التعلم ونجاح المنهاج حين التقييم. فهو شرط أساس لابد من الانطلاق منه لكن عينتنا وبالأغلبية أكدت انتفاء هذا الأساس نوعا ما وهذا ما عبرت عنه نسب (س أ = 35%، س ث = 17.76%، س ثا = 29.41%، س ر = 13.33%، س خ = 18.75%) و السؤال المطروح في (نوعا ما) ما مصير الجزئيات التي لم يراعي فيها المنهاج مستوى المتعلم وتصوراته هذا من جهة ومن جهة

أخرى إقبال كاهل المعلم في تبليغ ما لا يتوافق وجوانب التلميذ النفسية و المعرفية ، فيما أكدت نسبة أخرى أن المنهاج لم يراعي هذا الجانب تماما وهذا ما مثلته نسب ( س أ=20%، س ث = 11.76%، س ثا=23.52%، س ر =6.66%، س خ=6.25%) وهي نسب كبيرة ،وكبيرة جدا بالمقارنة مع المبدأ الذي يمثل الأهم حين بناء المناهج ،فيما أقرت نسبة بسيطة بالمقارنة مع القضية أن المنهاج راعى ذلك وهو ما تجسد في نسب ( س أ=15%، س ث = 23.52%، س ثا=35.29% س ر =20%، س خ=37.5%) فإذا كان أساس رئيسي لا يغطي كل متطلبات المنهاج ، فهو يحكم عليه بالفشل وصعوبة الأداء التعليمي للمعلم .

جدول يبين بناء مناهج اللغة العربية بالنظر إلى خصائصها واستعمالاتها المعاصرة من منظور المفتشين



التحليل : من أهم أسس بناء مناهج اللغة العربية لسانيا أن ينطلق من خصائصها ونظامها دون إغفال تداولها المعاصر لتحقيق نفعية التعلم بين أصالة النظام ومعاصرة الاستعمال . إذ تؤكد عينة المفتشين بالإجماع أن مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية حاولت في بنائها اعتماد ما سبق ذكره وهو ما تشير إليه نسبة (م =100%) فإذا لم تؤخذ بهاذين المعيارين على محمل الجد حين التوظيف عدّ التعلم نمطيا بعيدا عن الواقع اللغوي للمتعلم مما يؤدي إلى طرح الإشكالية لماذا أتعلم ما لا أستطيع استعماله في تواصل اليومي ، إذ تؤكد المناهج المعتمدة على ضرورة التركيز على الجانب التواصلية اللغة. جدول يبين بناء المناهج يعمل على تبيان أن اللغة العربية ليست غاية في حد ذاتها إنما وسيلة لتحقيق غاية من منظور المفتشين.

ن	تك	العينة	بناء المناهج يعمل على تبيان أن اللغة العربية ليست غاية في حد ذاتها إنما وسيلة لتحقيق غاية من منظور المفتشين
%7.77	07	30/9	نعم
%2.22	02	30/9	لا

مبيان بناء المناهج يعمل على تبيان أن اللغة العربية ليست غاية في حد ذاتها  
إنما وسيلة لتحقيق غاية



**التحليل :** يستوجب في بناء المناهج أن تحدد قناعاتها واستراتيجيات أدائها والغايات المراد الوصول إليها. إذ وضوح الآليات وجلاء الأهداف في تصور المعارف بين الغاية والوسيلة كفيل بتسهيل عملية تعليمها واختيار وسائلها وطريق تقييمها من خلال البيداغوجيا المعتمدة في تعليمية اللغة العربية، هل تنظر إلى اللغة على أنها وسيلة للوصول إلى غاية لا غاية في حد ذاتها إذ تختلف النظرة إلى هذه المنطلقات التي تعمل بدورها كما ذكرنا سلفا على تسيير حيثيات العملية التعليمية برمتها. وفي سؤال عينة المفتشين عن حقيقة تجسيد مناهج اللغة العربية للمنطلقات والتصورات سالفة الذكر أكدت الأغلبية (77.77%) اعتمادها ذلك فيما نفت نسبة (22.22%) أن تكون المناهج قد عملت على هذا النحو ، واختلاف وجهات النظر كفيل بإعطاء قراءة لحالة التذبذب والشتات في بناء هذه المناهج كونها لم تفصل الفصل التام في فلسفة نظرتها للغة في التعليم .

جدول يبين بناء مناهج اللغة العربية جاء لتعديل سلوك التلميذ اللغوي من خلال الخبرات والأنشطة من منظور المفتشين

ن	تك	العينة	بناء مناهج اللغة العربية جاء لتعديل سلوك التلميذ اللغوي من خلال الخبرات والأنشطة من منظور المفتشين
77.77 %	07	30/9	نعم
22.22 %	02	30/9	لا

مبيان بناء مناهج اللغة العربية جاء لتعديل سلوك التلميذ اللغوي من خلال الخبرات والأنشطة

الإجابة	النسبة المئوية
نعم	77.77%
لا	22.22%

**التحليل :**قوام بناء المناهج التعليمية هو تعليم وتطوير وتصحيح ، تنمية وتغيير ، وتعديل سلوك المتعلم ونظراته نحو الحياة وعيشها. ولا تستقيم الحياة ما لم يكن تواصلنا صحيحا شفافا ، إذ تعمل المناهج في أصل وضعها على سلوكيات المتعلم اللغوية بالدرجة الأولى. كونها معيار نجاح أو إخفاق التواصل الاجتماعي ،وبالبحث عن هذه النقطة الرئيسة المهمة في مناهج اللغة العربية ومدى تركيزها عليها أقرت

نسبة (77.77%) أن مجموع الخبرات والأنشطة جاءت لتفعيل ما سبق ذكره. أما نسبة (22.22%) فنفت حدوث ذلك كونها لا تؤمن بحمولة المحتويات بقدر ما تؤمن بنتائج الواقع.

جدول يبين عدم إغفال المنهاج مجموع الصعوبات المتعلقة باللغة العربية حين بنائه من منظار المعلمين

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	عدم إغفال المنهاج مجموع الصعوبات المتعلقة باللغة العربية حين بنائه
15%	03	20/20	سنة أولى	نعم
00%	00	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	
60%	12	20/20	سنة أولى	نوعا ما
58.82%	10	20/17	سنة ثانية	
82.35%	14	20/17	سنة ثالثة	
86.66%	13	20/15	سنة رابعة	
62.5%	10	20/16	سنة خامسة	
15%	03	20/20	سنة أولى	لا
35.29%	06	20/17	سنة ثانية	
17.64%	03	20/17	سنة ثالثة	
13.33%	02	20/15	سنة رابعة	
37.5%	06	20/16	سنة خامسة	
10%	02	20/20	سنة أولى	لم يجب
05.88%	01	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

التحليل : مر بنا سلفا أن مناهج اللغة العربية التعليمية ومن الأمور الرئيسية الواجب أخذها بعين الاعتبار إن لم نقل الانطلاق منها في بناء المناهج قضية صعوبات اللغة العربية حين التعليم تفاديا للوقوع في اشكالات تبليغها وتلقيها.

وفي عملنا هذا بينت غالبية النتائج والتي مثلتها النسب التالية (س أ = 60%، س ث = 58.82%، س ثا = 82.35%، س ر = 86.66%، س خ = 62.5%) أن المناهج راعت هذه القضية بشكل نسبي لا كلي مما يستنتج عنه قطعاً صعوبات تبليغ وصعوبات تلقي، حيث كان من الأجدى تغطيتها كاملة لتفادي النقص، أما نسب (س أ = 15%، س ث = 35.29%، س ثا = 17.64%، س ر = 13.33%، س خ = 37.5%) فتري أن المنهاج لم يعر لهذه القضية أي أهمية ولم يأخذ البتة صعوبات اللغة العربية في الحسبان حين بناءه، وهذا أمر جَلَلٌ، كوننا نبغي ونهدف تعليم اللغة العربية ولم نعمل على إزالة صعوباتها عن طريق المتعلم، مما سيخلق عنده صعوبة في التعلم ونفورا منه ، أما نسب (س أ = 15%، س ث = 00%، س ثا = 00%، س ر = 00%، س خ = 00%)

= 00%) فجاءت مؤكدة لعدم مراعاة المنهاج لصعوبات اللغة العربية حين بنائه وهو أمر يبين عدم علمية البناء وعدم تمكن البانيين .

جدول يبين عمل مناهج اللغة العربية على تصحيح السنة المتعلمين من منظور المفتشين

عمل مناهج اللغة العربية على تصحيح السنة المتعلمين من منظور المفتشين	العينة	تك	ن
نعم	6/6	01	%16,66
لا	6/6	05	%83,33

**التحليل :** إن الغاية من اعتماد محتويات تعليمية وطرائق تدريسية معينة في مناهج تعليمية اللغة العربية هو تصحيح السنة متعلمها ، أمر نفت حدوثه نسبة ( 66.66 %) من المفتشين إذ تقرر أن ما اعتمد من محتويات وطرائق تعليمية لم يعمل على تصحيح الألسن وما هو حاصل في الواقع الاجتماعي لأدل على ذلك ، فيما أكدت نسب ( 33.33 %) من المفتشين نجاعة المواد والطرائق المقترحة في تصحيح الألسن . وهذا ما تناقضه النتائج الدراسية والواقع اللغوي المعيش .

جدول يبين مراعاة منهاج اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم من منظور المفتشين

مراعاة منهاج اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم من منظور المفتشين	العينة	تك	ن
نعم	30/9	06	%66.66
لا	30/9	03	%33.33

مبيان مراعاة منهاج اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم

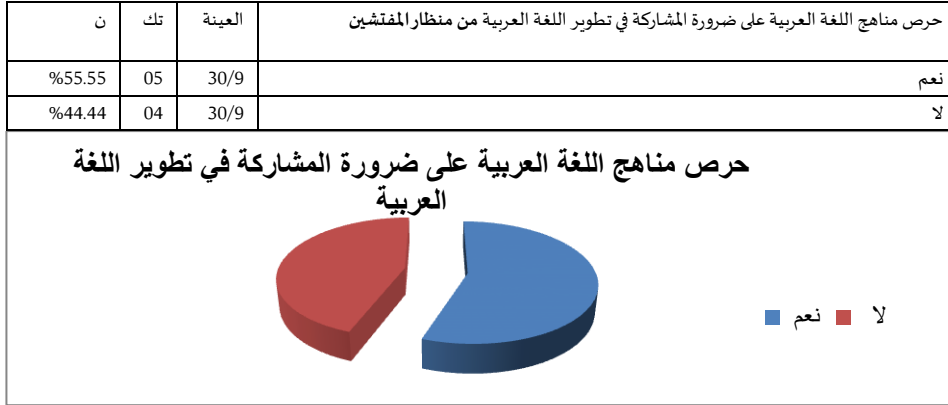


**التحليل :** تلتحق بالمدرسة فئة تعاني اضطرابا في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة إذا يحتاجون إلى

طرائق و أساليب ومحتويات تساهم في حلهم وتعمل على علاجهم ، إذ يجب عدم الاكتفاء ببناء مناهج للأسوياء فحسب لأننا بعملينا هذا سنظلم عينة وضعت ثقتها فينا لكي ننتشلها من عقد تؤرق عيش حياتها عيشا طبيعيا ، وفي سؤال عينة المفتشين إذا ما كانت مناهج اللغة العربية قد راعت هذه الفئة ، أقرت نسبة ( 66.66 %) وجود اهتمام بها وخصوصا في المرحلة الابتدائية التي تتسم في طورها الأول بكثرة الاصطدام مع هذه الفئة لأن التعلم بالنسبة إليه شيء جديد صعب حالما تزول عقباته بالمران والممارسة ، أما نسبة ( 33.33 %) فأنكرت وجود هذا الاهتمام لعدم وجود استراتيجيات علاجية منفردة تبين أنها مخصصة لفئة ذوي صعوبات التعلم وأن الإشارة إليهم ضمنا في إقرارات المناهج ليس كافيا لنحكم على هذه المناهج بمراعاتها لهذه الفئة .

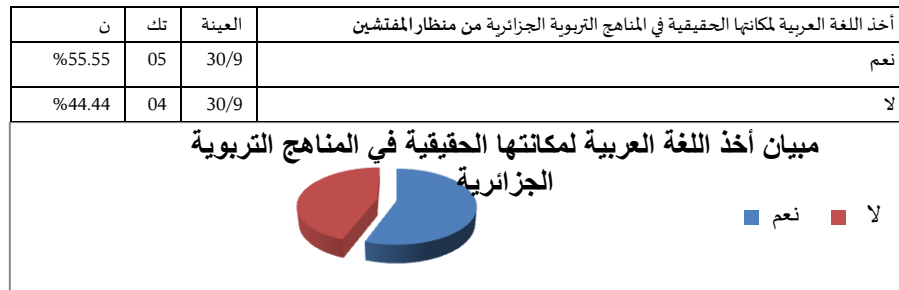


جدول يبين حرص مناهج اللغة العربية على ضرورة المشاركة في تطوير اللغة العربية من منظور المفتشين



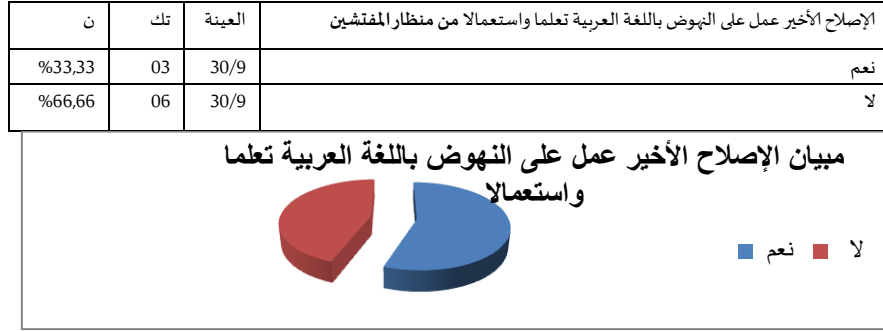
**التحليل :** تحرص مناهج تعليمية اللغات على عدم الاكتفاء بتعليم اللغة نظاما وتواصلًا بل تنشد إلى دفع متعلميها نحو المشاركة في تطوير لغات أممهم ، لأن حياة اللغات في مدى حياتها على ألسنة أبنائها ليس أداء فحسب بل اهتماما ومراعاة أيضا . وفي سؤال عينة المفتشين إذ ما كانت مناهجنا التعليمية تحرص على هذه القضية الحساسة أكدت نسبة (55.55%) على وجود هذا الحرص ، فيما نفت نسب (44.44%) حصول ذلك ، وهو ما يضيع فرص النهوض باللغة وتطويرها في أهم بيئة فاعلة كالبينة التعليمية .

جدول يبين أخذ اللغة العربية لمكانتها الحقيقية في المناهج التربوية الجزائرية من منظور المفتشين



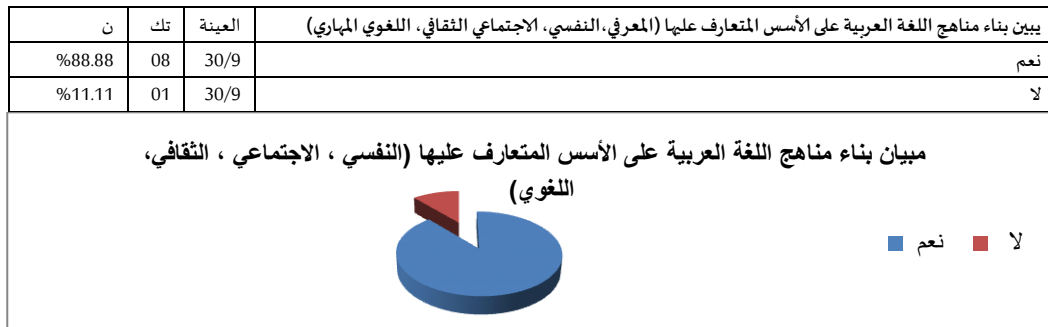
**التحليل :** تحفل المؤلفات على تنوعاتها بالإطراء حين ذكر اللغة العربية بما فيها الوثائق التربوية والمناهج التعليمية كون اللغة العربية لسان الأمة وهوية المجتمع ، فهل طابق القول العمل ؟ سؤال طرحناه على مجموع المفتشين حول تبوء اللغة العربية لمكانتها الحقيقية في مناهجنا التربوية الجزائرية ، أقرت النسبة الغالبة (55.55%) أنها حظيت بذلك ، أما نسبة (44.44%) فنقضت هذا الرأي ، حيث ترى أن لغتنا لم تنل مكانتها التي تستحقها في مناهجنا التعليمية .

جدول يبين الإصلاح الأخير عمل على النهوض باللغة العربية تعلمًا واستعمالًا من منظار المفتشين



**التحليل :** بعد تحليلنا لمناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من حيث الأسس و المكونات أردنا أن نختم برأي المفتشين حول إذا كان الإصلاح المعتمد في منظومتنا التربوية قد عمل حقا على النهوض باللغة العربية استعمالًا وتعلمًا ، أكدت الأغلبية (66.66%) أن هذا الإصلاح لم يعمل على هذه البغية أي أن الجهودات الجبارة المسخرة لتعليم اللغة العربية قد عجزت على النهوض بها لتطويع السنة تعلمها للتحديث بها وتعلمها ، أما نسبة (33.33%) فأقرت أن الإصلاح قد أتى جدواه في نهوضه باللغة العربية على المستوى التعليمي والاستعمالي.

جدول يبين بناء مناهج اللغة العربية على الأسس المتعارف عليها (المعرفي ، النفسي ، الاجتماعي الثقافي ، اللغوي المهاري) من منظار المفتشين



**التحليل :** عبرت نسبة (88.88%) من المفتشين أن مناهج اللغة العربية قد اعتمدت في بنائها على مجموع الأسس والمتعارف عليها – نفسي اجتماعي ثقافي لغوي- بشكل تكاملي فيها نفت نسبة (11.11%) اعتماد هذه الأسس بالشكل المطلوب وهو ما نلاحظه في التغيب النسبي لهذه الأسس حين دراسة المحتويات.

وفي سؤال مفتوح للمفتشين والمعلمين حول الأسس الذي يروه غائبا في مناهج اللغة العربية

أكد المفتشون غياب الأساس الاجتماعي و النفسي ، وذلك لعدم بناء هذه المناهج على الأساس الاجتماعي كونها لا تراعي المحيط الاجتماعي المعيش لكل المناطق ، وتغليب مناطق ومحيط الشمال عن الجنوب ، أما الأساس النفسي فتمثل في عدم مراعاة فروقات ميولات وقدرات و حاجات المتعلمين . أما المعلمون فأكدوا أن هناك مواضيع خالية من الأساس المعرفي و النفسي و الأدبي كما هو الحال مع المواضيع التي تتناول البيئة والسياحة و الطاقة المتجددة. لا يواكب المنهاج التطور العلمي و التكنولوجي ، المواضيع البعيدة عن واقع المتعلم .مجموع المواضيع المتعارضة مع قيمنا الإسلامية و العقائدية ،و التي تدعو للتحرر و الانسلاخ عن التقاليد

استراتيجيات الفصل: انطلاقا من خلال ما تم تناوله ، قمنا برصد استراتيجيات نراها مناسبة لكل جزئية ، على النحو الآتي :

على مستوى البناء :

- أن يراعي المنهج الطبيعة التفاعلية المتداخلة بين عناصره المختلفة، فينبغي أن يكون هناك تناغم بين الأهداف والمحتوى والتكنولوجيا، حيث إن كل عنصر من هذه العناصر ينبغي أن يؤثر في الآخر ويتأثر به وصولا إلى تنمية المهارات اللغوية المختلفة.
- لا بد أن تعكس فلسفة منهج اللغة العربية فلسفة المجتمع، والفلسفات التربوية المعاصرة في هذا الجمال، بحيث تساعد على تحقيق فلسفة المجتمع وغاياته وطموحاته في نفوس المتعلمين فيما يتعلق باللغة العربية.
- أن تشرح فلسفة منهج اللغة العربية وأسباب اختيارها وتوضح مميزاتها.
- أن تتصف صياغة فلسفة منهج اللغة العربية بالوضوح.
- تعطى تصورا واضحا لنوعية المنهج وأهدافه، وما يتوقع منه.
- تتصف فلسفة منهج اللغة العربية بالواقعية والقابلية للتحقق.
- مراعاة التوجهات العالمية والعلمية و التقانة الحديثة.
- الاتساق مع فلسفة المجتمع الجزائري .
- مراعاة طبيعية المجتمع وحاجاته واهتماماته.
- مراعاة طبيعية المنهج بوصفه نسقا علميا تربويا.

- مراعاة التكامل بين الماضي والحاضر والمستقبل.<sup>1</sup>

#### الأساس المعرفي:

- أن يؤسس للاستخدام الفعال لأدوات التعلم لدى المتعلم والتي تمكنه من الاتصال بالعالم الخارجي وهي السمع والبصر والنطق والعقل، وذلك من أجل إعادة قراءة العلاقة بين عناصر البيئة، والتعبير عنها تعبيرا جديدا مبدعا وحسن مراقبتها والتواصل مع الآخرين من أجل تطوير رصدها ومراقبتها حتى تحصل المعرفة.<sup>2</sup>
- على المنهاج أن يقوم بالتنسيق بين المعرفة التقليدية والمعرفة الأصلية، وهناك أيضا الوجود والوحي والإلهام ووجود عالم الغيب .. هذا النوع من المعرفة لا يمكن تنميته في المنهاج، وإنما يؤخذ كما هو دون تدخل، ويكتفي المنهاج بتفسيرها وبيان مقاصدها.<sup>3</sup>
- لابد أن يحظى هذا النظام باهتمام المنهاج، وهذا يعني أن يشتمل محتوى المنهاج على مواد، وأنشطة، وخبرات تنمي مكونات المعرفة الإنسانية وأخرى تنمي القيم والاتجاهات، والأخرى تنمي المهارات الجسمية والحركية.

إذ يجب أن تراعى في اختيار المعارف بعض المعايير التي يمكن إيجازها فيما يلي:

- اسهامها في تحقيق المنفعة للفرد والمجتمع.
- قدرتها على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد.
- اسهامها في تكوين الثقافة العامة للفرد.
- اشتمالها على الجوانب المعرفية والقيمية والمهارية.
- مدى إسهامها في البناء القيمي والمعرفي والمهاري.

#### الأساس النفسي:

<sup>1</sup> المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها،

<sup>2</sup> المرجع نفسه .

<sup>3</sup> ينظر : طه حسين الديلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الصفحة نفسها

- ينبغي على مناهج اللغة العربية أن يراعي طبيعة المتعلم، وميوله اللغوية المختلفة من فرد لآخر، ومن مرحلة لأخرى، كما ينبغي عليه مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات اللغوية المختلفة.
- ينبغي على مناهج اللغة العربية أن يراعي النواحي الروحية للإنسان، بحيث يتناول هذه النواحي في خبراته، التي يقدمها كما عليه أن يراعيها أثناء وضع هذه الخبرات وتنظيمها، بحيث لا تتعارض هذه الخبرات المعرفية مع هذه الأمور الروحية.
- ينبغي على مناهج اللغة العربية في الجزائر أن يراعي الحاجات النفسية المتغيرة والمتنوعة لدى المتعلم من مرحلة نمو إلى أخرى، والعمل على تلبية هذه الحاجات النفسية، وضبطها وتهذيبها.
- ينبغي على مناهج اللغة العربية أن يعمل على إشباع الحاجات الوجدانية لدى المتعلم، والعمل على تنمية مهارات التدوق والاستمتاع بالأدب والإنشاد من أجل إشباع حاجاته الوجدانية.
- ينبغي على مناهج اللغة العربية أن يراعي الميول النفسية المختلفة لدى المتعلمين، بحيث يكون المنهج مرنا في تحقيق هذه الميول.<sup>1</sup>
- فلا بد من مراعاة توفير مصادر المحاكاة ف بناء منهج تعليم اللغة العربية خاصة في اختار المواد والطريقة.
- لذلك لا بد في بناء منهج تعلم اللغة العربية من مراعاة جانبها لممارسة والتكرار وذلك من خلال تنظيم المواد واختيار الطرائق.
- فلا بد أن يعمل المنهج على تكوين دافعية الطلاب لتعلم اللغة العربية وتقويتها.
- لذلك لا بد عمل منهج تعلم اللغة العربية على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها وتعليمها وتعلمها.
- فلذلك لا بد من مراعاة الفروق الفردية عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ليكون المنهج يخدم الأجانب الذين يتعلمونها بما في بينهم من فروق فردية.
- يجب مراعاة جانب السن عند بناء منهج تعليم اللغة العربية تتطلب كل سن أسلوبا خاصا في إشباع حاجات المتعلمين اللغوية. وكل ذلك ليكون المنهج مناسبا للذين وُضع لهم.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها.

<sup>2</sup> ينظر: نصرالدين إدريس جوهري ، أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية ، [www.lisanarabi.net](http://www.lisanarabi.net) ، يوم الزيارة 2015/10/26.

- أن عملية النمو تتصف بالاستمرار والتدرج، وهي كذلك عملية شاملة ومتكاملة تمس الجوانب العقلية والجسمية والوجدانية لذا ينبغي أن يبنى المنهاج التعليمي وفقا لطبيعة المتعلم ونموه الجسدي والنفسي حتى يكون منهاجا صادقا ودالا فيدفع التلاميذ إلى التعلم والتعامل معه بإيجابية.<sup>1</sup>
- يجب على المنهاج أن يعمل على تنمية الميول التي تؤدي إلى مصلحة الفرد والمجتمع، وأن يؤدي إلى اشباع ميول التلميذ والعمل على توليد ميول جديدة في اتجاهات مختلفة، وأن يعمل المنهج أيضا على ربط ميول التلاميذ بحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، ويجب عليه أيضا أن يعمل على توجيه التلميذ توجيها أكاديميا وتوجيها مهنيا، وأن يعمل على استغلال ميول التلميذ في تنمية القدرة لديه على الابتكار، وأن يعمل على استغلال الميول لتكوين مجموعة من العادات والاتجاهات النافعة للفرد والمجتمع ويجب أن يتمكن المنهاج أيضا من إشباع ميول التلميذ وتنميتها وتوجيهها صحيحا.<sup>2</sup>
- لا بد أن يراعي بناء مناهج تعليم اللغة العربية جانب استراتيجيات المحاكاة خاصة في اختيار المحتوى وتنظيمه، واختيار طرائق التدريس. ومن ذلك أن يوفر المحتوى وطريقة التدريس المتبعة نماذج من الأداء اللغوي يمكن أن يقلدها ويحاكيها التلاميذ، وأن يتبع المحتوى وطرائق تدريسه الترتيب الطبيعي لمهارات اللغة، وهو أن تكون مهارتي الاستماع والكلام سابقتين على مهارتي القراءة والكتابة.
- لا بد من مراعاة الفروق الفردية عند بناء مناهج تعليم اللغة العربية، ليكون المنهج يخدم الذين يتعلمونها بما في بينهم من فروق فردية. ولواجهة هذه الفروق على المعلم أن يقوم بعدد من الأمور من أهمها:<sup>3</sup>
  - \* تصميم خبرات تعليمية متنوعة يستطيع كل تلميذ استيعابها حسب السرعة التي تناسبه.
  - \* استخدام عدد من الوسائل التعليمية المختلفة لمواجهة الفروق ما بين التلاميذ في أسلوب التعلم.
  - \* التوسط في شرح الأفكار حتى يفهمها جميع التلاميذ
  - \* إعداد مجموعة متفاوتة المستوى من التدريبات اللغوية بحيث يناسب كل فريقا من التلاميذ.
  - \* تنوع الواجبات المنزلية بحيث يقدم لكل مجموعة من التلاميذ ما يناسبها.
  - \* إعطاء فرصة للتلاميذ للاختيار من بين أسئلة الامتحان على أن يكتسب كل منهم المهارة نفسها.

<sup>1</sup> عبد الحفيظ همام: المناهج الدراسية، ص 73.

<sup>2</sup> طه حسين الدليبي سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 26.

<sup>3</sup> رشدي أحمد طعيمة، تدريس العربية في التعليم العام، ص 71.

## الأساس الاجتماعي :

- أن يتعلم المتعلم ثقافة اللغة من خلال النصوص والعبارات التي تحكي عادات الشعوب وتقاليدها وأساليب حياتها، وفنونها وآدابها ورؤيتها – عموما - للكون والإنسان والحياة. لذلك يجب أن تراعي مناهج اللغة العربية التصور العربي الإسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة، مع الاهتمام ببيان مركز الإنسان في الكون، ووظيفته في الحياة.
  - أن يراعي منهاج اللغة العربية متطلبات المجتمع الجزائري، وذلك من خلال الخبرات اللغوية التي يقدمها، مثل إيراد نصوص لغوية تتحدث عن تاريخ الجزائر ، أدبائها، وتعزيز قيم هذا المجتمع والتأكيد عليها من خلال الخبرات اللغوية التي يوردها منهاج اللغة العربية.
  - ينبغي على مناهج اللغة العربية في الجزائر أن تعمل على التدقيق واختيار المعلومات المقدمة في محتوياتها بما يراعي المجتمع الجزائري وفلسفته.
  - العمل على إعادة صياغة الخبرات التعليمية المقدمة في المناهج الدراسية اللغوية في الجزائر بالطريقة التي تناسب المجتمع، وتلائم الفكر والفلسفة التي تحكم علاقة الناس بعضهم ببعض في هذا المجتمع.
  - القدرة على استخدام المعرفة المقدمة في مناهج اللغة العربية في الجزائر بالطريقة التي يمكن أن تخدم المجتمع وتحقق المطالب الاجتماعية للأفراد في هذا المجتمع.
  - العمل على ترسيخ القيم الاجتماعية التي يؤمن بها المجتمع الجزائري مثل العدل والإخاء والتعاون، وذلك من خلال تقديم موضوعات تتعلق بهذه القيم وتتحدث عن أهميتها في كتب القراءة، وتقديم نصوص أدبية تدور في هذا النطاق، حتى من خلال طرق التدريس عن طريق استخدام طرق مثل التعلم التعاوني، وتبادل الأدوار، والألعاب اللغوية ..إلخ.<sup>1</sup>
- ### الأساس اللغوي:

- أن اللغة تتعلم من خلال اللغة ذاتها، وليس من خلال لغات أو لهجات أخرى؛ فالمتعلم لا بد أن يفكر باللغة التي يتعلمها، ويستخدم منهجها الفكري، ونظامها الدلالي.
- أن يعلم النحو من خلال الأنماط اللغوية التي استمع إليها المتعلم. وتكلم بها، وقرأها وليس عن طريق عزل القواعد النحوية عن النصوص الواردة بها. ولا تعلم إلا القواعد الواردة في النصوص – كما هي

<sup>1</sup> المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها،

– حتى لو حدث إغفال لبعض القواعد النحوية، على اعتبار القواعد التي لا ترد في لغة الحياة لا ضرورة لها، خاصة في مراحل التعليم العام.

- يجب أن يراعي هذا المنهج منطق مادة اللغة العربية وخصائصها التي لا بد من أخذها في الاعتبار في عملية التعليم والتعلم، ومراعاة طبيعة المادة يقتضي مراعاة طبيعة الموقف اللغوي وأركان الاتصال الأربعة: الاستماع، والكلام، والقراءة والكتابة. والنظر إلى اللغة العربية على أنها فنون أربعة، هي ذاتها أركان الموقف اللغوي، وليست فروعاً لا يجمع شتاتها جامع وأن هذه الفنون تتكامل في عملية التعليم والتعلم، لأن هناك تأثيراً وتأثراً فيما بينهما. ومراعاة طبيعة المادة يقتضي وجوب تدريس الاستماع والتحدث وتدريب المتعلم على مهارتهما قبل القراءة والكتابة للنصوص المختارة. فالتركيز على اللغة الشفهية ينبغي أن يسبق القراءة والكتابة، لأن الحصيلة اللغوية التي يدرب عليها الطفل تكون عوناً له في عمليتي القراءة والكتابة.
- أن تتوافر العلاقات والارتباطات بين منهج تعليم اللغة العربية ومناهج المواد الأخرى. فلا ضير إذا انتقل المتعلمون إلى فصل تعليم العلوم أو المواد الاجتماعية لاستخدام المواد الموجودة هناك في تعليم وتعلم اللغة العربية وفي ذلك تأكيد للعلاقة الإيجابية بين تعلم اللغة وتعلم المواد الأخرى. فهناك اتجاه متزايد للحكم على البرامج التعليمية الأخرى عن طريق معرفة مدى فاعلية مناهج تعليم اللغة وتأثيرها على التفكير والتحصيل فيها .

- إن لكل مادة دراسية طبيعة وفلسفة، ينبغي على المهّاج أن يراعيها، وخاصة في اللغة العربية، فهناك الفنون اللغوية الشفهية مثل التحدث والاستماع، وهناك الفنون اللغوية ذات الطبيعة الكتابية مثل القراءة والكتابة.<sup>1</sup> وعليه يركز المواد المختارة وطرائق تدريسها على تزويد الطلاب بخصائص اللغة العربية وتدريبهم عليها.

- يجب أن يستند بناء منهج تعليم اللغة العربية إلى نتائج التحليل التقابلي بين اللغة العربية ولغة الطلاب. ويركز محتوى المنهج على جوانب الاختلاف بين اللغتين.

- و على مناهج اللغة العربية حين بنائه على هذا الأساس أن يلتزم ب :
- يقتضي أن يكون المدرس دقيقاً في نطق الحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة وأن يدرب المتعلمين على ذلك<sup>2</sup>.

- التعرف التام على ظاهرة الترادف اللفظي في اللغة العربية.

<sup>1</sup> المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها،

<sup>2</sup> محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2006 ، ص 162.



- وعليه يركز المواد المختارة وطرائق تدريسها على تزويد الطلاب بهذه الخصائص وتدريبهم عليه.
- الإحاطة بأصوات العربية والتمييز بينها وفهم دلالاتها لتسهيل الاحتفاظ بها في ذاكرة المتعلم ، ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون المتعلم ذا قدرة على التمييز الصوتي أو كما يسميها كارول " القدرة على الرموز الصوتية ".
- عدم إغفال العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة . و يتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون المتعلم قادرا على فهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوية وإدراك العلاقة بينها كما يسميها كارول "الحساسية النحوية ".
- استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة . إن لاستخدام الكلمات أسسا وقواعد ، فضلا عن تعدد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب لكاتب ومن مؤلف لآخر ، ومعرفة الفرق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوي . ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس متمتعا بالقدرة على "التعليل الاستقرائي " كما يعبر عنه كارول.
- الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي ؛ أي أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية في ثقافتها ، وأن يستخدمها استخداما واعيا . وتعلم العربية لا يعني أن تكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط ، أو وعي كبير بتراكيبها فحسب وإنما يعني القدرة على استخدام هذا كله استخداما إيجابيا في مواقف الحياة التي يتعرض الدارس لها.
- الرفض التام لتعليم العامية انطلاقا من اعتبارات دينية وقومية وتربوية ولغوية<sup>1</sup>
- أن يستند بناء منهج تعليم اللغة العربية إلى نتائج التحليل لأخطاء الطلاب في تعلمهم اللغة العربية.
- أن يركز محتوى المنهج على تقديم ما يصحح أخطاء الطلاب اللغوية وتذليل مشكلاتهم اللغوية .
- يجب أن يستند بناء منهج تعليم اللغة العربية إلى نتائج التحليل التقابلي بين اللغة العربية ولغة الطلاب . ويركز محتوى المنهج على جوانب الاختلاف بين اللغتين
- يجب أن يستند بناء منهج تعليم اللغة العربية إلى نتائج التحليل لأخطاء الطلاب في تعلمهم اللغة العربية . وركز محتوى المنهج على تقديم ما صحح أخطاء الطلاب اللغوية وتذليل مشكلاتهم اللغوية.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> رشدي أحمد طعيمة ، مناع محمد السيد ، تدريس العربية في التعليم العام ، ص 48، 49.

<sup>2</sup> ينظر: نصرالدين إدريس جوهري ، أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية ، [www.lisanarabi.net](http://www.lisanarabi.net) ، يوم الزيارة 2015/10/26.

## الفصل الرابع :

مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور  
الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في  
المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

## عناصر الفصل :

1: مكونات مناهج اللغة العربية في تصور الواضعين ( دراسة نظرية تحليلية لمناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية) .

1/1 أهداف وكفايات تعليم اللغة العربية .

2/1 المحتوى في تعليم اللغة العربية .

3/1 الأنشطة اللغوية الصفية و اللا صفية في تعليم اللغة العربية .

4/1 مداخل و طرائق تعليم اللغة العربية .

5/1 الوسائل التعليمية تعليم اللغة العربية .

6/1 الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية .

أ/ز البيئة المدرسية في تعليم اللغة العربية .

7/1 التقييم والتقويم في تعليم اللغة العربية .

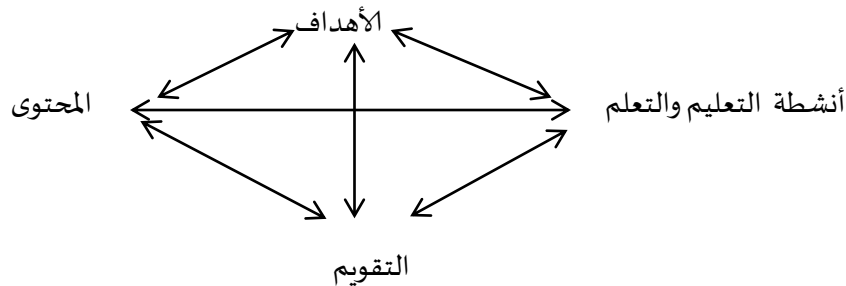
2: مكونات مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من منظار المعلمين والمفتشين (دراسة ميدانية).

استراتيجيات الفصل.

لاحظنا فيما سبق أن بناء المناهج لا يتأتى إلا بالاستناد على الأسس المتعارف عليها معرفية ونفسية واجتماعية ثقافية وأخرى لغوية مهارة، ينضاف و يبني عليها الأساس التربوي والذي هو عبارة عن مكونات المنهاج أو عناصره . إذ تعد هذه المكونات من مباحث تعليمية اللغة العربية ، والتي بدورها تقوم بتناولها تنظيرا وتحليلا وواقعا. وهو ما سنعمل عليه في هذا الفصل منظرين ومحللين لمكونات مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية . مدعين ذلك بالدراسة الميدانية القائمة على آراء المعلمين والمفتشين حول القضايا التعليمية المبحوث عنها.

### 1 : مكونات مناهج اللغة العربية في تصور الواضعين ( دراسة نظرية تحليلية لمناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية) .

إن المنهاج التعليمي كنظام هو عبارة عن نسق أو خطة تتضمن مجموعة من العناصر و المكونات المترابطة تبادليا والمتكاملة وظيفيا والتي تسير وفق خطوات متسلسلة لتحقيق أهداف المنهاج<sup>1</sup>، إذ أن للمنهاج مكونات يعتمد عليها يمكن صياغتها في شكل تخطيطي يبين أوجه التأثير فيما بينها<sup>2</sup>:



حيث يلاحظ أن عناصر المنهاج مترابطة فيما بينها ترابطا محكما ووثيقا، فكل منها يؤثر ويتأثر بالعنصر الآخر، فعلى سبيل المثال فإن الأهداف تؤثر في اختيار محتوى المنهاج الذي يتطلب بدوره أنماطا من نشاطات التعليم والتعلم، والتقويم بدوره يكشف لنا عن مدى نجاح المنهاج في تحقيق أهدافه، ومن ثم يزودنا بالتغذية الراجعة **feed Bock** لإعادة النظر في المنهاج من جديد بعد تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لتعزيز جوانب القوة بعد ذلك<sup>3</sup>. و إلى جانب هذه العناصر الرئيسة هناك عناصر أخرى تعتبر من مكونات المنهاج تتمثل في الطرائق التعليمية والكتاب المدرسي والوثائق المرافقة له والوسائل التعليمية إضافة إلى البيئة المدرسية . كل ذلك سنقوم بدراسته تباعا.

<sup>1</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر أسس بناء وتنظيمه، تطويره، ص 28.

<sup>2</sup> أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2001، ص 38.

<sup>3</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع نفسه، ص 28، 29.

1/1 أهداف وكفايات تعليم اللغة العربية : تمثل الأهداف التربوية والكفايات التعليمية مركزاً تدور في فلكه عناصر العملية التعليمية ( محتوى – طرائق وأنشطة ، وسائل تقويم.. ) فتُسَطر من خلالهما الغايات المرجوة في أبعادها الدنيا والمتوسطة والقصى ، لذا نجد أهل الاختصاص من التربويين يعملون جاهدين في صوغهما وفق خطوات وشروط مدروسة بالنظر إلى الفئة المقصودة .

و كما هو معلوم فإن وضع الأهداف الجيدة والكفايات الممكنة الانجاز يتم على مراحل انطلاقاً من التصور مروراً بالتنفيذ وصولاً إلى النتائج. وهو ما تسير على منواله مناهج تعليم اللغة العربية في أطوار التعليم العام المختلفة.

و تعليم اللغة العربية وفق أهداف معينة لتحقيق كفايات محددة عرف تطوراً وتجديداً ضمن الإصلاحات التي دعت إليها المنظومة التربوية الجزائرية ، حيث أولت ما سلف ذكره بالغ الاهتمام من منطلق ما استجد في نظريات التعلم وتوصلها لمركزية وسلطة الهدف التربوي وكفايات المتعلم على باقي عناصر العملية التربوية والتعليمية ، بل النظر في تحقيقهما من عدمه مدعاة لتقويم العملية التعليمية قاطبة. إن التعليمية لا تحتاج إلى معرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم لكي يتفاعل ويتكيف بنجاح مع البيئة والمجتمع ، بل تحتاج لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدراته وحاجاته وميولاته واهتماماته لخلق الدافعية لديه للإقبال على التعلم ، كما تحتاج لمعرفة كيف يتعلم الفرد في ضوء نظريات التعلم المختلفة؟<sup>1</sup>

فقد جلبت أنظار الاختصاصيين في التعليمية أهمية الأهداف في نظام التعليم بغية الوصول إلى الطريقة المثلى التي توضح لنا كيف نؤسس تعليمية ما على أهداف تربوية تعليمية مدروسة بدقة وبإمكانها الإجابة على أسئلة عديدة من أهمها : هل يهدف التعليم أساساً إلى اكتساب المتعلم معلومات أو مهارات أو سلوكاً أو اتجاهات فكرياً محدداً مثل النقد أو الإبداع أو الاستظهار؟ وهل يهدف التعليم إلى اكتساب المتعلم إشكاليات حقيقية و اطلاعاً معمقاً على المفاهيم وتحكمه فيها والربط بين علاقاتها المختلفة؟<sup>2</sup> تساؤلات لا يمكن الإجابة عنها إلا بالتعمق في هذين المصطلحين هدف/ كفاية ماهية وعلاقة . ويمكن الإجابة عن ذلك في مجموع ما تناوله التعليمية من عديد القضايا على مستوى الأهداف والكفايات التعليمية ، نفصل في بعضها ونذكر بعضها إجمالاً لأن المقام لا يسع للتوسع فيها.

<sup>1</sup> حلي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي، المناهج، مكتبة أنجلو المصرية مصر، د ط ، د ت ، ص 90.

<sup>2</sup> ينظر: إدريس مولاي شابو، "ما هي التعليمية"، مجلة المبرز، ع5 جوان 1995، ص 33 نقلاً عن بشير إبرير، تعليمية النصوص، 13.

### 1/1/1 الأهداف التربوية من منظور التعليمية : حيث تبحث تعليمية اللغة العربية في مفهومها،

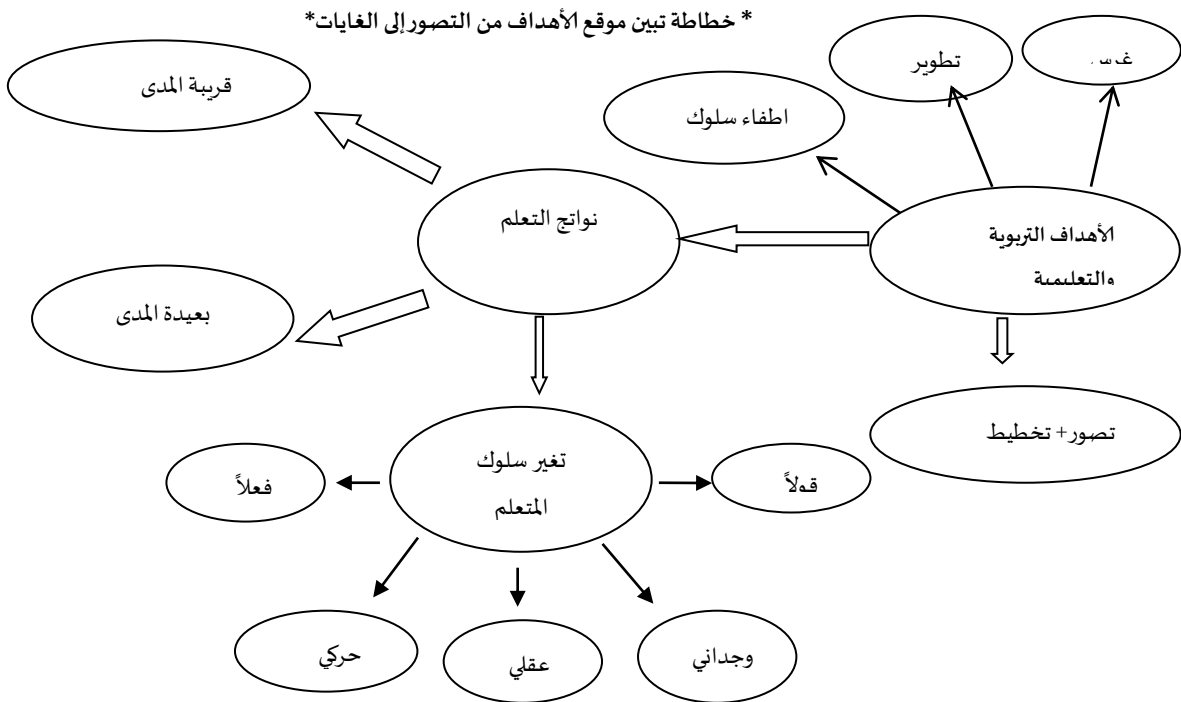
أهميتها ومزايا تحديدها، مصادر اشتقاقها، مجالات صياغتها، شروط صياغة الأهداف الجيدة، الصياغة الإجرائية للأهداف التعليمية، أي تبحث في أهداف تعليم اللغة العربية نظرياً وتحليلاً وواقعاً.

### 1/1/1/1 مفهومها : إن الهدف التربوي نتيجة وغاية يصبو إلى تحقيقها واضعو المناهج على اختلاف

تخصصاتهم تأتي على شكل مقصد يسبقه تصور يجسده تنفيذه ويختتمه سلوك و كفاية أو إجراء مرغوب في الوصول إليه وتحقيقه. وهذا ما أقره التصور الجديد للتعليم الهادف من خلال تعريفاته للأهداف التربوية التي وإن اختلفت في شكلها اتحدت في جوهرها. ومن مختلف التعريفات اخترنا :

\*تعريف Bloom بلوم و هو الأوفى والأشمل حيث يقول: «أن الهدف في جوهره هو كل التغيرات

المراد تكوينها أو إثارتها أو تنميتها في سلوك المتعلم وجدانياً وعقلياً وحركياً سواء على المستوى العاجل القريب أو المستوى البعيد».<sup>1</sup> من خلال هذه التعاريف نستنتج أن الهدف التربوي والتعليمي هما سلوك مرغوب في أن يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتدربين ، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم ولا يتأتى ذلك إلا وفق خطوات مدروسة وعلى بعد زمني معين . والخطاطة التالية اختصار لمفهومها.



<sup>2</sup> ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، دار الهدى، عين أميلة، الجزائر، ص 18، 19. و ينظر: محمد الدريج، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين 2004، ص 80

حيث تصبح الأهداف غاية ووسيلة في الآن ذاته، فالأهداف غاية يرجى تحقيقها وفي الوقت نفسه وسيلة لتحديد المحتوى والوسائل والأنشطة المراد استغلالها. وما كان لها أن تأخذ هذه المكانة لولا أهميتها المركزية.

**2/1/1/1** أهميتها ومزايا تحديدها: وتمكن أهميتها أنه يستوحي في ظلها كل من الوسائل و المحتوى الدراسي والمعلم ، والطرق والأساليب التدريسية والإدارة المدرسية والتوجيه التربوي ، والنشاط المتنوع من أجل الوصول إلى تلك الأهداف، كما الأهداف التربوية المحددة تحديداً سليماً وفق المواصفات المطلوبة في صياغتها تحرك الباعث والدافع لدى كل من المعلم والمتعلم حيث يبذل كل منهما نشاط متواصل من أجل بلوغ الهدف أو الأهداف المطلوب الوصول إليها، كما تمكن كلا من المعلم والمتعلم من معرفة مستوى التحصيل خلال النشاط الدراسي اليومي والفصلي والسنوي ، لأن الأهداف تعتبر المحك أو المقياس الذي يعرف في ضوءه مدى ما تحقق في سلوك المتعلمين من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مرورهم بالخبرات التعليمية والتربوية ، فهي أحد المعايير التي يحكم من خلالها على مدى نجاح أو عدم نجاح عناصر العملية التعليمية المكونة من المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي والطرق والوسائل ، فعندما تؤكد أدوات التقويم والقياس الجوانب السلبية بدرجة كبيرة في سلوك المتعلمين فإنه يتطلب إعادة تحديد الأهداف وإعادة تخطيط الوسائل من أجل تحقيقها. إذ أن عدم الاهتمام بتحديد الأهداف تحديداً سليماً يجعل العملية التعليمية تسلك مسلكاً غير واضح المعالم بالنسبة للمعلم والمتعلم ، حيث لا يعرف مقدماً ما سيتوقع من السلوك المرغوب لدى المتعلمين ولا أنواع النشاط الذي سيؤدي إلى السلوك المنشود.<sup>1</sup>

**3/1/1/1** مزايا تحديد الأهداف: وتكمن في تسهيل البرمجة و خلق الانسجام بين كيانات التدريس، تسهيل التواصل، ضبط عملية التقويم<sup>2</sup>، مجموع مزايا اكتسبت من مجموع المصادر المنطلق منها حين التحديد.

**4/1/1/1** مصادر اشتقاق الأهداف التربوية : إن الأهداف لا تنشأ من فراغ ولكنها تنبع وتشتق من عدة مصادر ، ولكل مصدر أهمية ووزنه في عملية اشتقاق الأهداف ، وهذه المصادر هي: فلسفة المجتمع وحاجاته ، فلسفة التربية، طبيعة المتعلم وعملية التعليم.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> عبد الله الأمين النعيمي ، طرق التدريس العامة ، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ، طرابلس ، ليبيا ، ط2 ، 1998 ، ص38.

<sup>2</sup> ينظر: محمد الدريج، التدريس الهادف، ص82، وما بعدها.

<sup>3</sup> ينظر حلبي أحمد الوكيل ، محمد أمين المفتي: أسس بناء المناهج وتنظيمها ، ص 117 ، 118 ، وينظر وليد عبد اللطيف، المدخل إلى إعداد المناهج الدراسية ، ص 129 وما بعدها.

5/1/1/1 مجالات صياغتها : تصاغ الأهداف حسب (Bloom بلوم) من مجالات ثلاثة هي : المجال

المعرفي ، المجال الوجداني ، والمجال النفسحركي .وسانده في ذلك كل من "كراثول" و"مسيا" ، وهي من أساسيات بناء المناهج وعملية التعلم .

1/5/1/1/1 المجال المعرفي ومستوياته : ويتضمن الأهداف التي تعبر عن تعلم المعرفة ، واكتساب

المعلومات في مستوياتها المختلفة<sup>1</sup> . و يقسم بلوم Bloom المجال المعرفي نفسه إلى مستويات متتالية نذكرها تصاعدياً من المستوى البسيط من حيث الجهد العقلي ، إلى المستوى الأكثر صعوبة:<sup>2</sup>

1/1/5/1/1/1 مستوى المعرفة : وهو التذكر البسيط للمعلومات والطرق والجزئيات المعرفية مثل

حفظ المصطلحات ومرادفاتها ، معرفة الكلمات المجردة في ميدان ما ، ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى : أن يعرف ، أن يصف ، أن يحدد ، أن يتذكر...إلخ .

2/1/5/1/1/1 مستوى الفهم : وهو الفهم الأولي للمعلومات التي لا تتضمن أي تفسيرات معقدة ، مثل

القدرة على التأويل ، استبدال كلمة بمرادفها أو بضمها. و من الأفعال السلوكية لهذا المستوى : أن يميز ، أن يفسر ، أن يشرح ، أن يوضح ، أن يلخص ، أن يترجم...إلخ .

3/1/5/1/1/1 مستوى التطبيق : وهو القدرة على استخدام التعميمات والقواعد في مواقف علمية

معينة .مثل أن يعمم القاعدة أو يصوغ اسم المفعول من عدة أفعال ، ومن الأفعال السلوكية لهذا المستوى : أن يطبق ، أن يحسب ، أن يكتشف ، أن يعالج...إلخ .

4/1/5/1/1/1 مستوى التحليل : وهو القدرة على تقسيم الفكرة إلى تنظيم متدرج للأفكار التي تتألف

منها .كتقسيم النص إلى أفكار ، ومن الأفعال السلوكية لهذا المستوى : أن يحلل ، أن يوازن ، أن يفرق ، أن يشير ، أن يقسم ، أن يقارن...إلخ .

5/1/5/1/1/1 مستوى التركيب : وهو القدرة على ترتيب ومزج عدد من العناصر المتناثرة لتشكيل كلاً

واحداً منظماً بشكل ابتكاري مثل إعطاء مجموعة من الأفكار يركب منها نصاً ومن أفعال هذا المستوى : أن يركب ، أن يؤلف ، أن يقترح ، أن يخطط....إلخ .

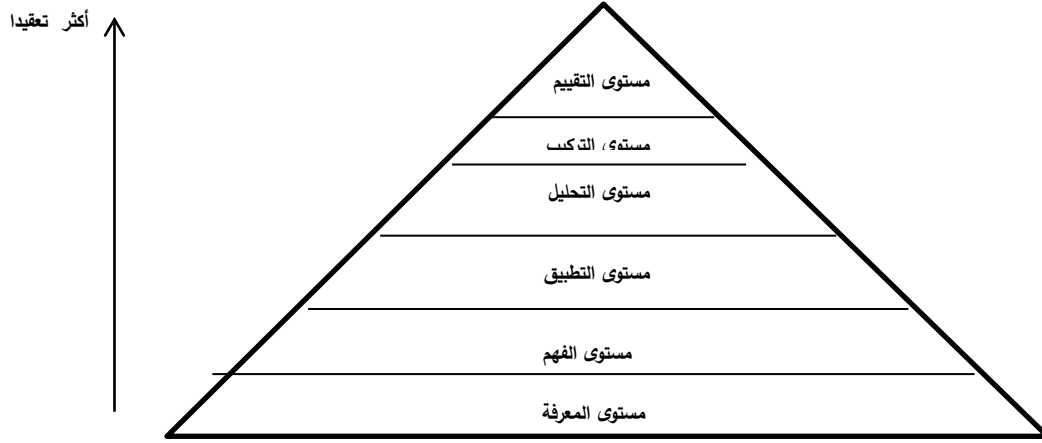
<sup>1</sup> صالح حثروبي : نموذج التدريس الهادف ، ص31.

<sup>2</sup> ينظر :وليد عبد اللطيف ، المدخل إلى إعداد المناهج ، ص 138-141 ، وينظر زكريا إسماعيل أبو الضبعات ، المناهج ، ص 186 ، وتوفيق مرعي ، المناهج التربوية ، ص 72 ومحمد الدريج :التدريس الهادف ، ص 97.وسلمان خلف الله ، المرشد في التدريس ، دار جهينة ، الأردن ، 2002 ، ص64. وصالح حثروبي : نموذج التدريس الهادف ، ص31-39.



6/1/5/1/1/1 مستوى التقييم : وهو تقييم المواد والطرق وذلك باستخدام معايير محددة مثل أن يحكم على جودة النص أو يلخص النص في فكرة عامة ومن أفعال هذا المستوى : أن يحكم ، أن يقرر ، أن يقدر ، أن يلخص ، أن يميز ، أن يدافع عن .... إلخ.

والهرم أسفله يجسد المجال المعرفي بمستوياته من القاعدة الأقل تعقيدا إلى القمة الأكثر تعقيدا



\*هرم المجال المعرفي بمستوياته\*

2/5/1/1/1 المجال الوجداني الانفعالي ومستوياته: هو محطة استجابات الفرد نحو موضوع معين

ذي صبغة اجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له ويتضمن هذا المجال أهدافا تتعلق بالمشاعر والاتجاهات والقيم ، فمثلا إن القراءة الاختيارية لقصة ذات موضوع خاص بهم المتعلم يعتبر من المجال الانفعالي للأهداف .

وقد قام " كراثول " في عام 1964 بوضع تصنيف للأهداف الوجدانية يتضمن خمسة مستويات متتالية مرتبة تصاعديا من أقل المستويات إلى أعلاها مستوى وذلك حسب أهمية المشاعر المتضمنة فيها .

أ- مستوى الاستلام (التقبل) : وهو الحساسية نحو ظواهر معينة ، ونعني به تحسيس المتعلم وإثارة شعوره بوجود بعض المؤثرات والمنبهات والظواهر الانفعالية حتى يغدو مستعداً لتقبلها ... وهنا يهتم المعلم باستثمار انتباه التلميذ وذلك بضبطه وباختيار موضوع الانتباه تنمية لقابلية التلقي عنده . ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى : أن يصغي المتعلم بانتباه إلى شرح المعلم ، أن يحسن المتعلم بما يعاينه ضحايا التمييز العرقي ، أن يتعرف المتعلم على أثر العلم والعلماء في الحياة ، أن يصف المتعلم أهمية تعلم اللغة العربية ، أن يهتم المتعلم بهدوء ونظام الصف .

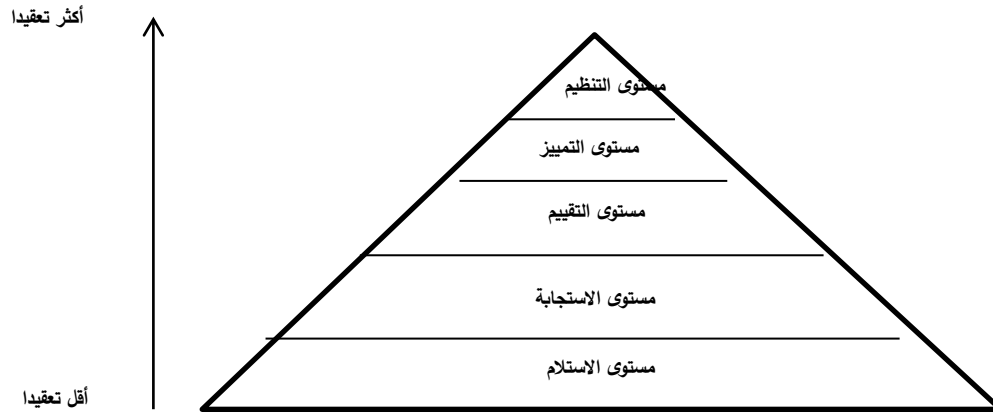
ب- مستوى الاستجابة : وهو الانتباه الفعال للظواهر مما يعكس صور اهتمام الفرد بها ، وليس الالتزام أي تجاوز التلميذ لحالات الانتباه والحث على الإنصات إلى حالة الاهتمام والفعل في موضوع أو ظاهرة أو نشاط ما .... إلخ ، وتضم الاستجابة مستويات ثلاثة هي : \* الموافقة والانقياد للاستجابة . \* الرغبة في الاستجابة . \* الارتياح للاستجابة ، ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى : أن يميل المتعلم للتقيد بقواعد السلامة عند تشغيل جهاز الكمبيوتر ، أن يسلم المتعلم الواجب المنزلي في الوقت المحدد ، أن يشارك المتعلم في نشاطات المدرسة ، أن يقرأ المتعلم ساعتين دون ضجر .

ج- مستوى التقييم (إعطاء القيمة) : وهو إدراك الأهمية والقيمة الموجودة في الظواهر ، وهذا المستوى يستدعي من المتعلم أن يبذل مجهوداً ذهنياً في إصدار وإعداد قيمة معينة لشيء معين ، ومن الطبيعي أن هذا السلوك يستدعي أن يكون لدى المتعلم استقبال وتقبل لهذه القيمة واستجابة فعلية لها ثم محاولة إخضاعها للممارسة العملية من خلال إصدار حكم على الأشياء والمواقف المشابهة ، ويعبر عن هذا السلوك بثلاث مستويات : أ/ تقبل القيم . ب/ تفضيل بعض القيم عن بعض . ج/ الالتزام بالقيمة ، ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى : أن يشجع المتعلم زملاءه على الالتزام بالهدوء في الصف ، أن يظهر المتعلم الولاء للمدرسة ، أن يركز المتعلم في قراءته بحيث لا ينتبه لما يجري حوله ، أن يفضل تعلم العربية و أن يلتزم المتعلم بدراسة العربية .... إلخ .

د- مستوى التنظيم (التنظيم القيمي) : وهو ترتيب القيم في نظام كلي موحد وتحديد العلاقات الموجودة بينها ، فهذا المستوى يستهدف عملية تنظيم القيم التي تبني تدريجياً في داخل الفرد وتكون عرضة للتغيير ، وخصوصاً إذا ما أضيفت قيم جديدة واتحدت بهذا النظام والتغيير يكون صعباً في الراشدين سبباً في الأطفال الصغار ، ولهذا يكون التنظيم القيمي جامداً كلما تقدم الفرد في العمر ، وأقل عرضة لقبول قيم جديدة لا تتفق مع النظام القيمي الذي تم تكوينه من قبل ، ومستوياته : صياغة القيمة وذلك من خلال تجريبها وتعميمها وتأليف القيم في النظام . ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى : أن يحاول المتعلم التعرف على التركيب المنطقي للغة ، أن يقدر المتعلم إسهام علماء العرب في العربية ..... إلخ .

هـ - مستوى التمييز (تكامل القيمة) : وهو تطوير نظام داخلي خاص بالفرد ليعبر عن فلسفته في الحياة . فقد تكاملت نظريته لهذه القيم و أصبح سلوكه وتعامله مع غيره يتم من خلال نظريته وفلسفته الخاصة به ، بحيث يتصرف الفرد وفق تلك القيمة أو ذلك النظام ، بعد أن أعتاد سلوكاً معيناً وخصائص

وسجايًا فردية تميزه، وهو أعلى مستوى من مستويات الأهداف الوجدانية وفي هذا المستوى قد صار الشخص أو المتعلم خاضعاً لنظام معين من القيم وأصبح سلوكه يتكيف مع هذه القيم ويمارسها. وقد قسم Bloom بلوم وكراثول هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات: 1- تكوين مفهوم لقيمة معينة. 2- تكوين فئة عامة من القيم 3- التمييز في ضوء هذه الفئة من القيم. ومن الأمثلة على هذا المستوى:\* أن يتمثل المتعلم السلف الصالح في الجرأة الأدبية\* أن يطور المتعلم علاقاته مع زملائه نحو الأفضل بحيث يتصرف دائماً بأمانة وأخلاق في كل معاملاته\* أن يبذل المتعلم قصارى جهده في فهم المبادئ اللغوية. إن صياغة الأهداف الوجدانية في المستويات الفرعية لكل مستوى من المستويات الخمسة يعتبر من الأمور الصعبة ولذلك يُنصح المدرسون بالاكتماء بصياغتها على المستويات الرئيسية الخمسة. والهرم أسفله يجسد المجال الوجداني الانفعالي بمستوياته من القاعدة الأقل تعقيداً إلى القمة الأكثر تعقيداً.



\*هرم المجال الوجداني الانفعالي بمستوياته\*

3/5/1/1/1 المجال الحسحركي ومستوياته : ويهتم بمرامي وأهداف المنهاج المقصود بها تنمية المهارات الحركية ، مثل طباعة سبعين كلمة بالدقيقة على الآلة الكاتبة أو عزف مقطوعة موسيقية كاملة ، وينقسم المجال النفسي الحركي حسب سامبسون إلى مستويات التالية :

\*مستوى الإدراك (مستوى الملاحظة) : وهو حضور و ملاحظة أداء شخص صاحب خبرة أو مهارة ما. ويعتني باستعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي وذلك ابتداء من الوعي بالحس إلى اختيار الأدوار ثم الوصول إلى الترجمة وهو ربط الدور بالعمل والأداء، ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى: أن يختار، أن يصف ، أن يكتشف ، أن يفرق ، أن يحدد...

\* **مستوى الميل:** ويشمل استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل عقلياً أو جسمياً أو عاطفياً ، ويشمل أفعال الميل بأن يباشر ، أن يشرح ، أن يرد ، أن يبرهن ، أن يبين رغبة.....إلخ.

\* **مستوى الاستجابة الموجهة (مستوى التقليد):** وهو إظهار مبادئ أولية مكتسبة لمهارة معينة .ويهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعليم المهارات الصعبة ، مثل إعادة التلميذ لمهارات معينة قام بها المعلم و الذي يحكم على مدى صحة هذا العمل عن طريق مجموعة من المعايير ، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى: أن يجمع ، أن يفحص ، أن يربط ، أن يقيس ، أن ينسق ، أن يتحكم بالأمر...إلخ.

\* **مستوى الميكانيكية أو التعويد (مستوى الممارسة):** وهو تكرار تسلسل الظواهر بأقل وعي وجهد .ويهتم هذا المستوى بالعمل الإجرائي عندما تصبح المهارات التي تعلمها اعتيادية ، حيث تؤدي هذه الحركات إلى إيجاد نوع من الثقة والكفاءة لدى المتعلم ، ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى: أن ينسق ، أن يضبط وزناً ، أن يقيس ، أن يعالج ، أن يصلح ، أن يتحكم بالأمر...إلخ.

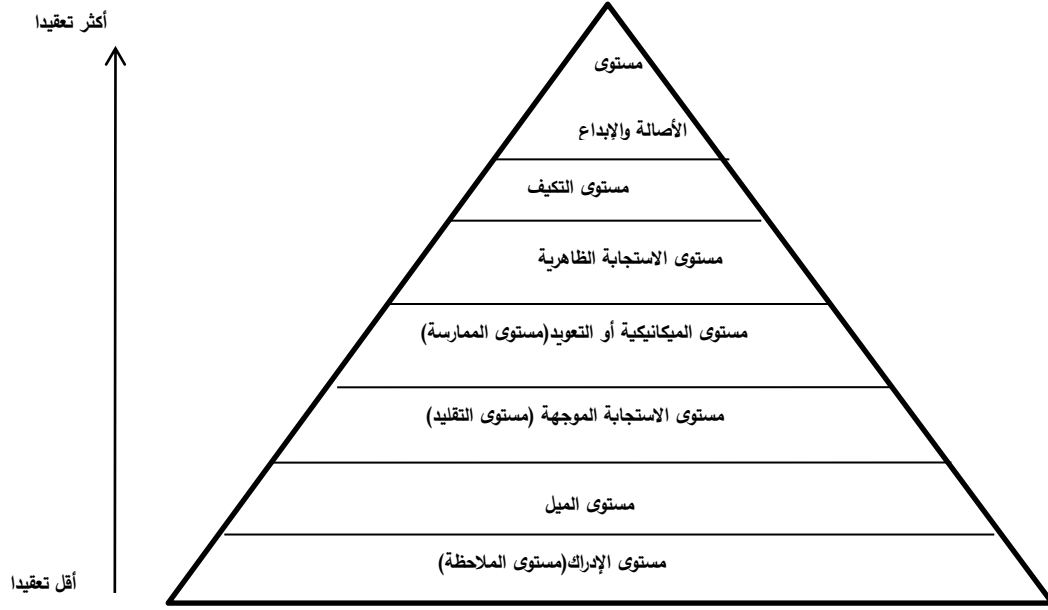
\* **مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة:** تهتم بالأداء الماهر للحركات المعقدة حيث تقاس الكفاءة هنا بالسرعة والخفة والأداء وبأقل جهد ، وتتميز نتائج التعليم بالنشاطات الحركية الدقيقة التنسيق ، وأفعال هذا المستوى نفس أفعال مستوى الممارسة بمستوى أرق.

\* **مستوى التكيف:** وهو إتقان المهارة مع احتمال تعديل و تحسين دائم في الأداء الفردي .ويهتم هذا المستوى بالمهارات المتطورة بدرجة جيدة بحيث يستطيع المعلم تعديل أنماط الحركة ، وتكييفها لكي يتماشى والمتطلبات الخاصة أو تناسب وضع مشكلة معينة ، ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى: أن يتكيف ، أن يعبر ، أن ينظم شيئاً ما ، أن ينقح ، أن يعيد تركيب شيء ما ....إلخ .

\* **مستوى الأصالة والإبداع:** ويشير إلى إيجاد أنماط جديدة من الحركات تتناسب مع مشكلات خاصة ، ويركز هذا المستوى على الإبداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية . ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى: أن يبدع ، أن يصمم ، أن يؤلف ، أن ينشئ ، أن يركب ، أن يجمع ....إلخ .

والهرم أسفله يجسد المجال الحسركي بمستوياته من القاعدة الأقل تعقيدا إلى القمة الأكثر تعقيدا

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



\*هرم المجال الحسركي بمستوياته\*

الجدير بالذكر أن المجال الحسركي وموضوع تطوير أهدافه لم ينل الاهتمام الكافي مثلما هو الحال مع المجالين السابقين ، فهذا أقل المجالات سبرًا وتكاملاً ، وهناك تصنيفات أخرى للأهداف على أساس المحتوى والطريقة أو الملموس والمجرد ، العام والخاص ..... حيث تزود هذه التصنيفات واضعي المناهج بمنطقية لازمة للتدرج من العام إلى الخاص من أجل التوازن المطلوب في المنهاج من الناحية المعرفية والانفعالية والنفسية الحركية .<sup>1</sup>

1/1/1/ شروط صياغة الأهداف التربوية الجيدة : لتؤدي الأهداف التربوية الغايات الجوهرية وجب أن تتوفر فيها مجموعة من الشروط أهمها<sup>2</sup>:

\* قراءة المادة التعليمية المراد تدريسها والمتضمنة في الكتاب المدرسي بإمعان لأجل صياغة أهدافها بشكل واضح ودقيق.

\* الاطلاع على دليل المنهاج التعليمي المعدّ للمادة المراد تدريسها للتعرف على أهداف المادة ومحتواها.

\* تحليل محتوى المادة إلى مكوناتها المعرفية من حقائق، مفاهيم، مبادئ ، قواعد، اتجاهات وإجراءات.

\* تصنيف هذه المكونات حسب مجالاتها كما جاء في صنفاء Bloom بلوم Bloom .

<sup>1</sup> ينظر: وليد عبد اللطيف ، المدخل إلى إعداد المناهج ، ص41 وينظر: صالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف ، ص 37 - 39.

<sup>2</sup> ينظر: سهيلة الفتلاوي ، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال ، ص 76,77.

\* صياغة الأهداف التعليمية للمادة صياغة علمية واضحة تتحقق فيها المواصفات التالية :

- أ. الأداء المتوقع أن يظهره المتعلم (المؤشر).
  - ب. الشرط التعليمي الذي سيتحقق الهدف في ضوءه.
  - ت. معيار جودة وكفاية الأداء بمستوى مُرضي.
  - ث. تحديد وقت إنجاز الهدف الواحد، ثم تحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجاز جميع الأهداف من خلال السنة الدراسية.
  - ج. أن يراعى في الأهداف إمكانية التحقيق ومعقولية العدد وأنها لا تحتاج إلى تكلفة باهظة لإنجازها.
  - ح. مراعاة صياغة أهداف تعليمية متنوعة وشاملة في المجالات المعرفية، الوجدانية، المهارية، ومستوياتها المختلفة.
  - خ. أن تكون الأهداف مناسبة لخصائص المتعلمين .
  - د. أن يقسم الهدف بوضوح ، حيث يكون قابلاً للتجزئة إلى أهداف سلوكية تخص جزئيات المادة الدراسية الواحدة، ويمكن أن نجد هدفا تعليميا يحتاج إلى عدة أهداف سلوكية لتحقيقه.
- إذن الأهداف الحقيقية والجيدة هي التي تستمد من حاجات التلاميذ ومستوياتهم ومستوى بلوغ نموهم واستعداداتهم للتعلم وخبراتهم السابقة علاوة على طبيعة المادة الدراسية وأليات أجرائها.<sup>1</sup> معايير تستوجب صياغة محددة ومتنوعة للمجموع الأهداف التعليمية.

7/1/1/1 الصياغة الاجرائية للأهداف التربوية : حيث تتم فصل الأهداف التعليمية على النحو التالي :

1/7/1/1/1 الأهداف العامة : وهي تلك الفئة التي توصف فيها الأهداف التربوية بأنها عامة وشاملة ولا تتحقق إلا بعد فترة زمنية طويلة نسبيا. كأهداف المرحلة الأساسية ، أو الثانوية أو غيرها وغرضها الأساسي هو التركيز على تنمية مهارات تعليمية أساسية وقدرات عامة ومعرفة شاملة ، وثقافة واسعة ، وشخصية

<sup>1</sup> ذكرنا إسماعيل أبو الضبعات ، المناهج أسسها ومكوناتها ، ص 183 .

قوية وقيم خلقية ، مثال ذلك :«أن يقرأ المتعلم بشكل صحيح وأن يحسب دون أخطاء وأن يناقش في موضوعات شتى وأن يحسن التعبير عن النفس ....الخ»<sup>1</sup>. إذ تنفرع الأهداف العامة إلى نوعين :<sup>2</sup>

أ- **الغايات :** وهي صياغات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع وتعكس تصوراته للوجود والحياة أو تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة وثقافة معينة. فهذه أهداف عامة تتموضع على المستوى السياسي والفلسفي العام وتسعى إلى تطبيع الناشئة بما تراه مناسباً للحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية .

ب- **الأغراض :** يستعمل هذا المصطلح للدلالة على الأهداف العامة ولكن عندما تتموضع في مستوى أضيق نسبياً من المستوى الأول ، أي عندما تتموضع في نطاق تنظيم وتسيير التعليم. وهكذا تكون الأغراض هي الصياغات التي تحدد التوجهات بعيدة المدى لبرامج التعليم ومقرراته والتي يعمل بفضلها النظام التربوي على التحقيق التجريبي لأهداف المستوى الأول أي للغايات .

**2/7/1/1/1 الأهداف المتوسطة:** إن مثل هذه الأهداف تتجلى في أهداف مساق معين، أو وحدة تعليمية، أو برنامج مهني، وغرضها الأساسي هو تنمية مهارات أساسية وقدرات عامة خاصة بموضوع معين، أو وحدة تعليمية معينة.<sup>3</sup>

**3/7/1/1/1 الأهداف الخاصة :** تأتي بعد تحديد الأهداف العامة والوسطى وتسمى هذه الأهداف بالمحددة ، أي تحديد السلوكيات التي سوف يقوم بها المتعلمين ، وهي دالة على الأهداف العامة ، وهذه السلوكيات تدل على تحقيق الأهداف .<sup>4</sup> وتتحقق في فترة زمنية قصيرة نسبياً تتراوح من (45) دقيقة كما في حصص المدارس الأساسية والثانوية و(60) دقيقة إلى (180) دقيقة كما في المحاضرات الجامعية، وتعرف باسم الأهداف السلوكية الخاصة أو الأدائية وهي تتجلى في أهداف درس تعليمي واحد أو حصة مدرسية، وغالباً ما تكون هذه الأهداف مفصلة تفصيلاً كاملاً ، وقد تشترك مجموعة منها لتحقيق هدف تعليمي عام واحد ، فالأهداف السلوكية الخاصة هي عبارة عن جملة إخبارية تصف على نحو مفصل الإمكانيات التي بوسع المتعلم أن يظهرها ما بعد عملية التعلم في فترة زمنية لا تتعدى الحصة المدرسية ، عبارة من شأنها

<sup>1</sup> توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ، ص 203.

<sup>2</sup> محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية ، ص 60، وينظر: صالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف ، ص 22.

<sup>3</sup> ينظر : توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ، ص 203.

<sup>4</sup> ينظر : حسن حسين زيتون ، تصميم التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 2 ، 2001 ، ص 184.

أن توضح:<sup>1</sup> أ - السلوك (الفعل المرغوب فيه). ب - مستوى المتعلم الذي سيقوم بهذا السلوك. ت - الظرف التعليمي الذي سيحدث في إطاره التعلم. ث - المعيار الذي يحكم جودة السلوك. ج - درجة المعيار التي توضح نسبة الجودة في الأداء.

و تمتاز هذه الأهداف بأنها منظورة وقريبة وقابلة للقياس والأمثلة عليها كثيرة، كأن أن يتقن المتعلم مبادئ الكتابة العلمية.<sup>2</sup> ويتضمن تحويل الأهداف التعليمية إلى أهداف سلوكية مبدأً مهماً وهو مبدأ "الإجرائية" في الهدف ويقصد بها عملية تحديد مقصودة لمؤشرات ملحوظة والتي تشير إلى وجود مفهوم أو ظاهرة نرغب في تعريفها بدقة.<sup>3</sup>

إذ يعرف Bloom بلوم الأهداف الإجرائية: بأنها صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة. المترابطة بمجال ومحتوى محدد. ويعرفها محمد زياد حمدان بقوله: «هي جمل أو عبارات واضحة اللغة تصف بإيجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيخرج به التلاميذ بعد عملية التدريس».<sup>4</sup>

ما نفهمه من التعاريف السابقة أن الهدف الإجرائي يصاغ بطريقة واضحة جلية لا تأويل فيها ، والقصد من هذه الصياغة ما يريده المعلم من تلميذه أن يحققه أو يقوم به، فهو تغير حاصل في سلوك المتعلم ، وفق ما خطط له لاكتساب كفايات ومهارات معينة في فترات تعليمية تعلمية محددة.

والجدير بالذكر أن التقسيم السالف الذكر أهداف عامة ، وسطى ، خاصة. تحمل تسميات ومصطلحات أخرى عند بعض التربويين الذين يرون أن أعم الأهداف التعليمية وأشملها وأبعدها هي ما تسمى عندهم بالأهداف البعيدة أو التربوية العامة أو الغايات Aims. وأكثر ضيقاً وتحديداً هي الأهداف التي تسمى الأهداف التعليمية أو التوقعات أو الأغراض Goals. ثم تضيق أكثر وتصبح أكثر تحديداً و تخصصاً وقرباً وهي الأهداف قريبة المدى والتي تشير إلى نتائج التعليم والتعلم وتسمى بالأهداف التدريسية أو بالنتائج أو الأهداف السلوكية Behavioral objective أو الأهداف الإجرائية performance<sup>5</sup>، والخطاطة التالية أكثر تجسيدا لتصنيفات الأهداف التربوية:<sup>6</sup>

<sup>1</sup> توفيق أحمد مرعي ، المناهج التربوية الحديثة ، ص 204.

<sup>2</sup> وليد عبد اللطيف هوانة ، المدخل في إعداد المناهج الدراسية ، دار المريخ، الرياض السعودية 1988 ، ص 134.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص 142 .

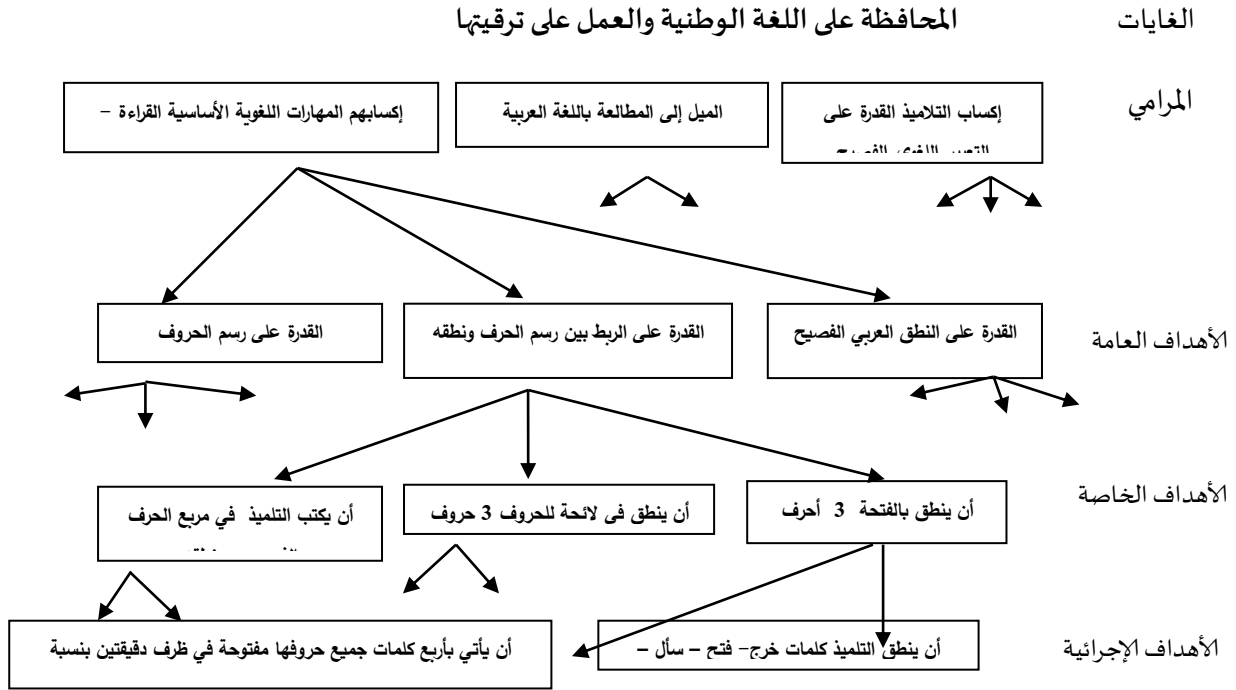
<sup>4</sup> ينظر : المرجع نفسه ، ص 24 وينظر: جابر نصر الدين ، دروس في علم النفس البيداغوجي ص 27.

<sup>5</sup> سهيلة محسن ، المناهج التعليمي والتدريس الفاعل ، ص 65

<sup>6</sup> ينظر : صالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف ، ص 29



الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



\*خطاظة تصنيفات الأهداف التربوية والتعليمية\*

و من هذه المفاهيم والمجالات و الشروط والتصنيفات اجتهد أهل العلم في صوغ أهداف مناهج اللغة العربية على تنوعاتها عامة كانت أم خاصة.

**8/1/1/1 الأهداف العامة لمناهج اللغة العربية:** إن أهداف تعليم اللغة العربية عامة تشترك فيها جميع المستويات الدراسية لجميع الأقطار العربية ، تتفرع عنها بعد ذلك أهداف خاصة بكل منظومة ولكل مرحلة دراسية وبكل وحدة من الوحدات المقررة لكل سنة من سنوات تلك المرحلة في التعليم العام رسمت لها العديد من التصورات والمقاصد، لمختلف المراحل الدراسية ، إذ أن أهم الأهداف العامة المشتركة تمثل فيما يلي:<sup>1</sup>

- تقوية اعتزاز المتعلم بانتمائه إلى الأمة العربية الإسلامية، ذات التراث الثقافي والحضاري الكبير.
- تنمية القدرة لدى التلاميذ على القراءة الجهرية ذات المعنى.
- بيان الدور الذي تلعبه اللغة العربية في تقويم وربط الوحدة بين أبنائها.

<sup>1</sup> ينظر: أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية، ص 55، 56.

- تنمية القراءة الصامتة لدى التلاميذ مع الفهم السريع لما يقرأ.
  - تنمية عادة المطالعة لدى التلاميذ بقصد المعرفة والمتعة.
  - إكساب التلاميذ ثروة لغوية تمكنهم من القراءة والكتابة بدقة كبيرة.
  - تنمية القدرة لدى التلاميذ على التحدث باللغة العربية الفصحى ما أمكن.
  - غرس حب اللغة العربية في نفوس التلاميذ.
  - تشجيع التلاميذ على فهم النصوص الأدبية وتذوق معانيها.
  - تنمية مشاعر الاعتزاز والفخر في نفوس التلاميذ لاستخدامهم اللغة العربية.
- وكما ذكرنا لكل منظومة تربوية رؤية خاصة في الأهداف التعليمية المراد بلوغها وهو الحال ذاته مع المنظومة الجزائرية.

#### 9/1/1/1 أهداف مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في المنظومة الجزائرية:

تضطلع المرحلة الابتدائية في صيغتها الجديدة بتربية قاعدية في تعلّم اللغة العربية لجميع المتعلمين من خلال تحكمهم في القدرة على القراءة الميسرة والتعبير المتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريراً، بما يناسب الوضع والمستوى لغرض إشباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها والمجتمعية، وبحيث تكون عاملاً من عوامل شخصيتهم الوطنية، فتزودهم بأداة العمل والتبادل، وتمكّنهم كلغة للتعلّم من تلقي واستيعاب مختلف المواد مما يتيح لهم التكيف والتجاوب مع محيطهم<sup>1</sup>.

فبالعودة إلى الوثائق التربوية يمكن استقراء الأهداف العامة لمناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المادة 45 والتي فحواها أن أهداف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة لا تخرج عن:<sup>2</sup>

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة.
- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلّم مدى حياتهم.

<sup>1</sup> ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين أمليلة، الجزائر، 2012، ص 38.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 24.

- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث المشترك.
  - تنمية إحساس التلاميذ وصل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- مجموع غايات فصلت جزئياتها بين سنوات وأطوار المرحلة الابتدائية من منطلق الخصائص النمائية لمتعلمي كل سنة دراسية.
- 1/9/1/1/1 الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: وقد تم رصدها من خلال
- ما جاء في مناهج اللغة العربية لهذه المرحلة نذكرها تسلسلا.
- \* بالنسبة للسنة أولى ابتدائي: يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى قادرا على:<sup>1</sup>
- التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة.
  - التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع ربط الأفكار ربطا سليما.
  - بناء معارف جديدة بواسطة المحاكاة وتصور المفاهيم.
  - قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة.
  - التمييز السريع بين الأصوات نطقا والحروف كتابة.
  - فهم المقروء.
  - تصوير الحروف والمقاطع.
  - اتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة (من اليمين إلى اليسار).
  - تحويل كلمات وجمل مسموعة أو منطوقة إلى كلمات وجمل مكتوبة.
  - ترتيب جمل متنوعة.

<sup>1</sup> اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، جوان 2011، ص 13.

- تأليف جمل وتراكيب.
- اكتشاف بعض خصائص اللغة العربية.
- \*بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي: يكون المتعلم في ختام السنة الثانية الابتدائية قادرًا على<sup>1</sup>:
- قراءة نصوص قصيرة مناسبة، قراءة مسترسلة ومعبّرة وبمراعاة علامات الوقف، والوقوف على الساكن.
- فهم النصوص والحكايات والسندات التي يقرأها. والإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه في شأنها.
- التعبير عن مشاعره وانفعالاته وذاكراته عندما تثيرها لديه حكاية أو محفوظة أو نص من نصوص القراءة بشكل واضح.
- تناول الكلمة والتعبير بوضوح في وضعيات مختلفة بمراعاة الأداء الجيد.
- إنتاج فقرات تشتمل على نحو ستة أسطر يستعمل فيها من الرصيد اللغوي العربي الخاص بالسنة الثانية الابتدائية ما له صلة بالموضوع وبنية الكتابة، ويحترم فيها قواعد الإملاء وضبط الكلمات.
- وصف الأشياء والمشاهد في المواقف التي تواجهه.
- \*بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي: يتميز تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بمظهرين اثنين:
- تثبيت وترسيخ المكتسبات اللغوية المحققة في السنتين الأولى والثانية.
- دعم وإثراء هذه المكتسبات بالتوسّع في تناول المفاهيم والمعطيات، بالإضافة إلى التدريب على طرائق العمل والبحث عن المعلومات ومن ثم فإنّه من الضروري الوصول بالمتعلّمين إلى التحكم في الكفايات المقرّرة، وخاصة منها ما يتعلّق باستعمال مختلف الطرائق التي يتدربون بواسطتها على إيجاد المساعي الفردية للبحث عن المعلومات ومعالجتها، وتنظيمها وإعادة صياغتها شفويًا وكتابيًا.

<sup>1</sup> اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج سنة ثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص 10، 11.

وتعلّم اللغة العربية في هذه السنة يتجاوز مرحلة التدريب على آليات القراءة (فكّ ترميز الكلمات والجمل) إلى:

- القراءة المسترسلة الواعية لنصوص متنوّعة ومتوسطة الطول.
- إدراك محتويات النصوص والاستفادة منها معرفياً ووجدانياً ولغوياً.
- فالمتعلّم ينبغي أن يدرك في هذه السنة أنّ القراءة وسيلة للوصول إلى المعرفة – أي إدراك العالم الذي حوله-، والسياحة في الأرض والتجوال في الآفاق البعيدة ... وما يعزّز إقبال المتعلّمين على القراءة والمطالعة عثورهم على نصوص تجيب عن أسئلتهم وتثير فضولهم.
- ومن الضروري أن يتيح الدرس اللغوي في هذه السنة التحكّم في الرصيد اللّغوي المقرّر، وإتاحة فرص استعماله من قبل المتعلّمين في التواصل بشقيه الشفوي والكتابي وفي وضعيات ذات دلالة.<sup>1</sup>
- ففي نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكون المتعلّم قادراً على:
- القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللّغوية بين اثنين وثلاث فقرات،
- فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة،
- تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال والوقائع،
- تحرير نصوص متنوّعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة.<sup>2</sup>
- \*بالنسبة للسنة الرابعة ابتدائي:** تشكل هذه السنة من التعليم الابتدائي نهاية الطور الثاني من هذا التعليم، وهو طور تعزيز التحكم في التعلّمات الأساسية، و عليه يركز تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي على:<sup>3</sup>

<sup>1</sup> اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص 07.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص 09.

<sup>3</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، جوان 2011، ص 11.

- توسيع مكتسبات المتعلم وتطويرها بتناول مفاهيم جديدة ومعارف متنوعة مع تدريبه على توظيفها والبحث فيها و استعمالها في مواقف متنوعة قصد التحكم في الكفاءات اللغوية المستهدفة التي سوف تتجلى في تنظيم معلوماته ومعالجتها في التواصل الشفهي والكتابي.
- التعرف على بعض المبادئ في القواعد النحوية والإملائية والصرفية والتحكم فيها .
- أن يتوصل المتعلم إلى استعمال القراءة والتعبير والكتابة لتفعيل التكامل المطلوب ، والوصول إلى المعلومات وإدراك المحاور التي تعالجها و "المبادئ" والمجالات التي تقوده إلى التوسع فيها بواسطة الفصول المعرفي واختيار قدراته ومهاراته المكتسبة ، وحينئذ سوف يتعزز لديه التعلم الذاتي وروح البحث لاكتشاف محيطه وفضاءات أخرى يجدها في المطالعة والنصوص اللغوية التي تنمي حصيلته المعرفية واللغوية ، وفي هذا السياق فإن التقرب من القواعد النحوية والصرفية والإملائية يساعده على استخدام ضوابطها شفهيًا وكتابيًا .<sup>1</sup> ففي نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، يتوقع أن يكون المتعلم قادراً على :<sup>2</sup>
- القراءة المسترسلة التي تبرز فيها مهاراته بانسجام.
- تلخيص ما يقرأ ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى المعلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده ، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديمًا منظماً.
- توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريد.
- فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية : النحوية ، الصرفية ، الإملائية ، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.
- استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله دالاً على الفهم .
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها ، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.

**\*بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي، تتوج هذه السنة الطورين السابقين :<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> المصدر السابق ، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص13.

<sup>3</sup> اللجنة الوطنية للمناهج : مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي جوان 2011 ، ص10.

- طور المكتسبات الأساسية ( السنتين الأولى والثانية).

- طور التحكم فيها ( السنتين الثالثة والرابعة).

ويعتبر تعليم اللغة العربية في هذه السنة تعزيزاً لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخاً للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة ، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط ، إذ لابد للمتعلم من حل أكبر المشكلات المتعلقة بالتواصل الكتابي والشفوي ، وتنفيذ التعليمات المختلفة بتوظيف رصيد من المعارف اللغوية والثقافية يؤهله لمزاولة الدراسة.<sup>1</sup>

و نظراً لكون السنة الخامسة هي آخر سنة من التعليم الابتدائي ، يجدر بالمتعلم أن يكون قادراً على :

- قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف ، وبأداء معبر .

- فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي على المقروء .

- فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجاوب معه .

- التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة ، والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة .

- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقضيه الوضعيات والتعليمات .<sup>2</sup>

2/ الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

يسعى منهاج اللغة العربية من التعليم الابتدائي إلى تحقيق الأهداف الخاصة في الأنشطة المقررة على النحو التالي:

(أ) في التعبير الشفوي والتواصل: اعتماداً على لغة المنشأ مادة أساسية منطلقاً:

- يكتسب القدرة على التعبير العربي السليم.

<sup>1</sup> المصدر السابق ، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص 11.

- يصحّ المتعلم لغته وينظمها ويثريها تدريجياً.
- يحدد موقع الأشياء من الفضاء الزماني والمكاني.
- يؤلف جملاً قصيرة ذات دلالة بالنسبة إليه.
- يصف أحداثاً ومشاهد ذات دلالة.
- يتدرب على أساليب التبليغ والتواصل.
- يكتسب القدرة على تنظيم الصورة الذهنية انطلاقاً من الصورة اللغوية.
- يكتسب دلالة الصورة.<sup>1</sup>
- (ب) في القراءة: رصدت الأهداف التالية:
  - القدرة على القراءة الإجمالية.
  - النطق الصحيح للأصوات والحروف.
  - إدراك حدود الكلمات والجمل.
  - إدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.
  - إدراك شكل الحرف والنطق به حسب موقعه في الكلمة.
  - وصل الأصوات بعضها ببعض.
  - تمكين التلاميذ من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف بحركاته القصيرة والطويلة وصحة نطقها.
  - التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة لفظاً.
  - قراءة نصوص قصيرة قراءة مسترسلة.
  - القراءة باحترام علامات الوقف.
  - فهم المقروء.

---

<sup>1</sup> اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 9.



- الإجابة عن أسئلة تتصل بمضمون النص.<sup>1</sup>

ج) في الكتابة والتعبير الكتابي:

- مسك القلم بطريقة صحيحة.

- رسم خطوط متنوّعة (عمودية – أفقية – مائلة – منحنية ...).

- كتابة الحروف منفردة.

- كتابة الحروف ورسمها رسماً صحيحاً.

- الكتابة على السطر، واحترام أوضاع الحروف واتجاهاتها.

- كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات.

- نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة بينها.

- ترتيب عناصر جملة ترتيباً صحيحاً.

- إبدال كلمات بأخرى مناسبة للمعنى.

- ملء فراغات بكلمات مناسبة.

- كتابة جملة من مدلول صورة.

- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقاً من عناصر السؤال.

- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.

- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد أو شريط مصوّر.<sup>2</sup>

أما الأهداف الإجرائية أو ما يسمى بالأهداف التعليمية فتندرج تحت الكفايات القاعدية وسنعتطي لها أمثلة في تناولنا للكفايات في مناهج اللغة العربية في العنصر الموالي.

---

<sup>1</sup> المصدر السابق، الصفحة نفسها .

<sup>2</sup> الصفحة نفسها .

2/1/1 الكفايات من منظور التعليمية : تبحث فيها تعليمية اللغة العربية عن: مفهومها، خصائصها، مركباتها، المفاهيم المتعلقة بها، أنواعها، مستويات الكفاية التعليمية ( فصلنا فيها في الفصل الثاني من الباب الأول حين الحديث عن بيداغوجيا الكفايات). أي تبحث في كفايات تعليم اللغة العربية تنظيرا وتحليلا وواقعا. وفي مقامنا هذا سنبحث عن مستويات الكفاية اللغوية ومجموع ما رصد لها في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

### 1/2/1/1 مستويات الكفاية في تعليمية اللغة العربية:

قبل الخوض في هذا العنوان وجب تبيان العلاقة بين الأهداف والكفايات في تعليم اللغة العربية، إذ يميز برزيا César BIRZEA، في مجال أجراً الأهداف بين معيارين، الأول: يتمثل في سكون الأنشطة التربوية المباشرة، والتي ترتبط بالإنجازات على المدى القصير والخاصة بصنف من المحتوى (المواضيع الدراسية) وبوضعيات تعليمية محددة. والثاني: الهدف المرتبط بالتوجهات العامة للتكوين على المدى البعيد (الكفايات). فبرزيا BIRZEA يوضح بشكل جلي التقاطع الكبير و التماسك الصحي الذي يربط بين بيداغوجيا الأهداف (الإنجازات على المدى القصير والخاصة بصنف من المحتوى) والكفايات (التوجهات العامة للتكوين على المدى البعيد). وتكمن الحركة التصحيحية الموكولة للكفايات في ضبط الأهداف وتحديداتها على شكل كفايات قبل ترجمتها إلى أهداف إجرائية. "إننا ننتقد التوجهات التي تريد أن تجعل من نموذج التدريس الهادف، أداة لتطويع البشر وترويضهم وبرمجتهم، والذي يخلف لديهم أنماطا من التفكير والأداء محددة ومحسوبة سلفا وبكيفية آلية، والتضييق بالتالي من تميزهم ومن قدرتهم الإبداعية، ووضع الأفراد في أماكن محددة داخل المجتمع بدلا من أن نترك لهم الحرية في الاختيار وفي التثقيف الذاتي وفي النقد والتطوير الشخصي الخلاق"<sup>1</sup>.

إن مفهوم الكفاية يتداخل ويتقاطع بشكل كبير مع الأهداف في مفهومها العام، ففي حين تهتم الأهداف بالسلوكات المجزأة التي يمكن ملاحظتها وقياسها آنيا، يتجه اهتمام الكفاية إلى القدرات البعيدة المدى القابلة للتحويل، وكاستنتاج يمكن "اعتبار الأهداف الإجرائية وسيلة ومرحلة من مراحل اكتساب قدرات وكفايات معينة... والهدف الإجرائي يمكن بلوغه في حصة تعليمية محددة في حين تبقى عملية

<sup>1</sup> محمد الدريج، الكفايات في التعليم، ص 39، 40.

تحقيق هدف عام أو اكتساب المتعلم مهارة أو قدرة أو كفاية ينبغي أن يتمكن منها المتعلم تحتاج إلى أشواط تعليمية<sup>1</sup>. أي توجد الكفايات بصفة عامة في قلب الأهداف التعليمية<sup>2</sup>.

وبالنظر إلى ما سلف ذكره نجد أن الأهداف التربوية والتعليمية تنطلق من الهدف العام/الكل إلى الخاص/الجزء ، أما الكفايات فتنتطلق من الجزء نحو الكل في نسق بنائي متكامل. حيث حددت المسارات التعليمية تدرج الكفايات وتحصيلها في مناهج تعليم اللغة العربية على النحو التالي :

**1/1/2/1 الكفايات القاعدية :** هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية

التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم ، أو ما سيكون قادراً على أدائه أو القيام به في ظروف معينة وكما تحكم فيها تسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة ، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم<sup>3</sup>.

**2/1/2/1 الكفايات المرحلية :** هي مجموعة من الكفايات القاعدية تسمح بتوضيح الأهداف

الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد ، وهي تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين<sup>4</sup> و بيداغوجياً تعتبر القدرات مراق للتواصل تسهل وضع أنشطة بيداغوجية منسجمة متوافقة محددة الآثار في مسار معين<sup>5</sup> ، إذ تعتبر القدرة بمثابة أهداف قريبة أو متوسطة المدى تقترب في مستوى عموميتها من الأهداف الصنافية في المجالات الثلاثة : المجال المعرفي ، المجال الحسحركي والمجال الوجداني<sup>6</sup>.

**3/1/2/1 الكفايات الختامية:** و تتميز الكفايات أنها أهداف تعليمية مرتبطة بالنظام التعليمي،

ويمكن أن تكون من نتائج التعليم بسلك دراسي أو سنة دراسية ، أو بمادة دراسة معينة ، أو بأية مرحلة من مراحل التكوين ، فالكفايات يمكن اقتراحها كأهداف بعيدة المدى لمخطط تعليمي أو تكويني ، إذ تنحل إلى مجموع قدرات<sup>7</sup>.

إن الكفايات الختامية تعني نتائج التعلم المعقدة والتي تبدو مثل حصيلة المكتسبات السابقة

، والتي تمكن من السيطرة على فئة من الوضعيات ، وتكون للاستعمال التعليمي أو لغيره وتصلح لصياغة

<sup>1</sup> ينظر: عبد الكريم غريب. استراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، ص 78.

<sup>2</sup> ينظر: محمد الدريج ، التدريس الهادف ، ص 313.

<sup>3</sup> خير الدين هني : مقارنة التدريس بالكفاءات، ص 58.

<sup>4</sup> ينظر : حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، ص 11-13 ، وينظر أحمد حسين اللقاني : معجم المصطلحات التربوية المعرفة ، ص 117-315.

<sup>5</sup> وينظر العربي اسليماني، الكفايات في التعليم ، ص 64-90.

<sup>6</sup> محمد الدريج : التدريس الهادف ، ص 314.

<sup>7</sup> الصفحة نفسها .

<sup>8</sup> ينظر : المرجع نفسه، ص 313.

المرامي البعيدة التي يمكن من خلالها بناء مخطط تربوي في حين أن القدرات وعلى المستوى البيداغوجي هي مراقي افتراضية تسمح في البداية بتحديد المحاور التي سيعمل المعلمون والمكونون حولها على تنظيم تدريس وتدريب ممنهج لنفس الأشخاص خلال فترة معينة<sup>1</sup>.

#### 4/1/2/1/1 المواصفات : يقصد بالمواصفات الغايات والمقاصد الكبرى للتربية وهي عبارات

(صياغات) تصف نتائج مرغوبة في تربية التلاميذ عند الانتهاء من سلك أو مرحلة تعليمية والتخرج منها ، ترتبط المواصفات بالحياة وأنشطتها وبالواقع وبمجالاته الواسعة ومتطلباته أكثر من اتصالها بالنظام التعليمي بشكل مباشر وعادة ما تستند المواصفات على تنظيم قيم فلسفي اجتماعي ، وهي عريضة بعيدة المدى على درجة عالية من التجريد ، تتصل بالحياة وبمعطيات الواقع وما يطرحه من إمكانيات للاندماج أكثر من اتصالها بما يجري في المدرسة وفي الفصل ، لذا فإن المواصفات تصير أهدافاً تربوية عامة للنظام التعليمي برمته... وتتسم المواصفات بالعمومية ، يصعب ملاحظتها بشكل مباشر ، كما يصعب تحقيقها بسهولة<sup>2</sup> ، فغايات التربية والتي تتبلور في إطارها مواصفات التربية والتكوين هي التي تحدد كذلك استجابة للطلب الاجتماعي وتحت تأثير أخلاقه الكفايات والقدرات المرغوب في تعليمها<sup>3</sup>. ومن أمثلة المواصفات (غايات التربية) : • ترسيخ القيم الدينية والخلقية في نفوس الأفراد • التربية الديمقراطية السليمة للمواطن . • تنمية الإبداع والابتكار واكتساب مهارات أساسية للتعليم<sup>4</sup>.

ومن كل ما ذكر حول الكفايات التعليمية نستنتج أن مسار الكفاية التعليمية ينطلق من الكفاية القاعدية إلى الكفاية المرحلية وأخيرا الكفاءة الختامية . وهي كفايات تتحقق بصفة مستمرة غير منقطعة ، في الوحدة التعليمية والفصل الدراسي والسنة الدراسية والمرحلة الدراسية ، بحيث تتشكل الكفاية المرحلية من مجموع الكفايات القاعدية وتتشكل الكفاية الختامية من مجموع الكفايات المرحلية ، وتتشكل المواصفات من عديد الكفايات الختامية . مستويات اعتمدها المنظومة الجزائرية في ضبط الكفايات التعليمية بما فيها تعليمية اللغة العربية.

#### 2/2/1/1 كفايات اللغة العربية في مناهج المرحلة الابتدائية من التعليم الجزائري.

كما ذكرنا سلفا يتم التدرج في بناء الكفايات بدءا بالجزء نحو الكل عبر المسار التالي :

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 314.

<sup>2</sup> ينظر : المرجع نفسه ، ص 312.

<sup>3</sup> محمد الدريج : المرجع نفسه ، ص 315.

<sup>4</sup> ينظر : المرجع نفسه ، ص 312.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

مجموع أهداف تعليمية = كفاية قاعدية ، مجموع كفايات قاعدية = كفاية مرحلية ، مجموع كفايات  
مرحلية = كفاية ختامية ، مجموع كفايات ختامية = مواصفات.

وفي ما يلي رصد لمجموع الكفايات في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

1/1/2/1 الأهداف التعليمية والكفايات القاعدية في أنشطة اللغة العربية: سنكتفي بإعطاء أمثلة عنهما فقط ، لأنها كثيرة والمقام يقتضي التمثيل لا الرصد الكلي . والجدول التالي يمثل لبعض الأهداف التعليمية والكفايات القاعدية في أنشطة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية:

النشاط	السنة	الأهداف التعليمية	الكفايات القاعدية
التعبير الشفوي والتواصل	السنة الأولى <sup>1</sup> فهم المسموع	يرد على ما يسمع بكيفية ملائمة. يتفاعل مع ما يسمع لفظاً أو إيماء. يعرف خصائص الكلام العربي من حيث أصواته وإيقاعه والتلفظ به ونغمه.	أن يرد استجابة لما يسمع.
		وقد رصدت لهاته الكفايات القاعدية مجموعة من الأهداف التعليمية	- أن يقدر على التمعن فيما يسمع بواسطة سند شفوي. أن يقدر على تحليل معالم لوضعية تواصلية. أن يقدر على التريث لما يسمع، فيعمل تفكيره ويستعد للرد.
		يصوغ الكلام حسب وضعية التواصل. - يلعب دوره كطرف في التحدث مع الغير. - يستعمل المستوى اللغوي الذي يناسب المخاطبين. - يخاطب غيره من أجل الاستعلام. - يربط الاتصال بالغير بواسطة الحديث والإشارة. - يدافع عن رأيه بواسطة الأمثلة والبراهين.	أن يقدر على تبادل الحديث مع الغير.
	السنة الثانية <sup>2</sup>	وقد رصدت لهاته الكفايات القاعدية مجموعة من الأهداف التعليمية	أن يكون حديثه مفهوماً. 3- أن يقدر على التعبير عن ذاته. أن يقدر على نقل كلام غيره بكيفية مختلفة.
		يفهم المعلومات التي ترد إليه، يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال، يستعين بأدوات التعبير غير اللغوية (حركات اليد أو الرأس ونبرة الصوت....	يفهم ما يسمع.
		ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والتي تسهم في تحقيق نية التواصل، يكشف المراحل الأساسية في الحكاية	يختار أفكاره.

<sup>1</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 10.

<sup>2</sup> مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 11.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

رصدت لهاتين الكفتيتين القاعديتين مجموعة من الأهداف التعليمية	يعبر عن الأفكار، يعطي ويطلب المعلومات	
يفهم المعلومات التي ترد إليه، يتفاعل مع المعلومات المسموعة و يصدر في شأنها ردود أفعال، يميز السجلات اللغوية (les registres) بعضها عن بعض (الدارجة و الفصحى).	يفهم ما يسمع.	السنة الثالثة <sup>1</sup>
وقد رصدت لهاته الكفايات القاعدية مجموعة من الأهداف التعليمية.	يختار أفكاره، يعبر عن أفكاره، يعطي ويطلب المعلومات	
يفهم المعلومات التي ترد إليه، يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال، يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية، يبنى أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل، ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو التعليق على ذلك، يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل وبالبقاء في صلب الموضوع، يتدخل لضمان تقديم النقاش واستمراره وتعقيمه، يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث، أو مشروع، يكشف المراحل الأساسية في الحكاية.	يسمع ويفهم يختار أفكاره	السنة الرابعة <sup>2</sup>
رصدت لهاتين الكفتيتين القاعديتين مجموعة من الأهداف التعليمية	يعبر عن أفكاره، يعطي معلومات ويطلبها.	
يفهم المعلومات التي ترد إليه، يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال، يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية	يسمع ويفهم	السنة الخامسة <sup>3</sup>
رصدت مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق الكفايات القاعدية.	يختار أفكاره، يعبر عن أفكاره، يعطي معلومات ويطلبها.	
يعرف نظام الأصوات والضوابط والحروف في الكتابة العربية.	أن يتمتع في نص القراءة.	السنة أولى <sup>4</sup>
يعرف قيمة علامات الفصل والوصل، يتعرف في النص على العناصر التي يعرفها، يبني فرضيا تحول المعاني، يبني فرضيا تحول قراءة الكلمات غير مشكولة، يحسن سرعته في القراءة ويجرؤ قبلها على ما يأتي بعدها.		
رصدت مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق الكفايات القاعدية	أن يكيف قراءته مع أحد أهداف القراءة ومع نمط النص، أن يترتب حين يقرأ ليرتب أفكاره أوليتها للكلام.	
ينطق بالحروف وفق مخارجها نطقا صحيحا، يقرأ الكلمات الجديدة	يقرأ النصوص بأداء جيد.	السنة ثانية <sup>5</sup>

قراءة ومطالعة

<sup>1</sup> مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 09، 10.

<sup>2</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 15.

<sup>3</sup> مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ص 13، 14.

<sup>4</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 11.

<sup>5</sup> مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 11.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

	بدون تردد، يحترم علامات الوقف، يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح.	
رصدت مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق الكفايات القاعدية.	يفهم ما يقرأ، يعيد بناء المعلومات الواردة في النص، يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة.	
السنة الثالثة <sup>1</sup>	يقرأ الكلمات الجديدة بدون تردد، يقرأ النصوص قراءة مسترسلة يقرأ النصوص قراءة معبرة، يحترم علامات الوقف، ويقف على الساكن، ستظهر النصوص المحفوظة بأداء جيد.	يقرأ النصوص العادية والنصوص الأدبية بأداء جيد.
رصدت مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق الكفايات القاعدية.	يفهم ما يقرأ، يعيد بناء المعلومات الواردة في النص، يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة.	
السنة رابعة <sup>2</sup>	- يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة. - يحترم علامات الوقف. - يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح.	يؤدي النصوص أداء جيداً، يفهم ما يقرأ، يعيد بناء المعلومات الواردة في النص، يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة، يقيم ذاتياً.
	يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة . - يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها ( أسماء، ضمائر، نعوت...) . يحدد أحداث القصة وبيئتها الزمانية والمكانية. - يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة. - يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات...) . - يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة	يفهم ما يقرأ
رصدت مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق الكفايات القاعدية.	يفهم ما يقرأ، يعيد بناء المعلومات الواردة في النص، يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة. يستعمل استراتيجيات القراءة، يقيم ذاتياً.	
السنة خامسة <sup>3</sup>	يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة . يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح . يقرأ نصوصاً طويلة ( قصة أو وثيقة عامة )	يؤدي النصوص أداء جيداً.

<sup>1</sup> مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 11.

<sup>2</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 14.

<sup>3</sup> مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ص 12، 13.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

		رصدت مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق الكفايات القاعدية.	يفهم ما يقرأ، يعيد بناء المعلومات الواردة في النص، يستعمل المعلومات الواردة في النصوص، يستعمل إستراتيجية القراءة وقيم نفسه.
التغير الكتابي	السنة الأولى <sup>1</sup>	يكتب من اليمين إلى اليسار. يمسك القلم والسيالة والطبشور بشكل سليم. يعتدل في جلوسه عند الكتابة والقراءة. يدرك العلاقة بين الحروف والأصوات. ينقل الحروف والأصوات نقلا سليما. ينقل الكلمات والجمال والمنصوصات القصيرة. يكتب على السطرو ما بين السطور يستعمل علامات الوقف عن كُتب.	أن يعرف ويتحكم في مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية.
		رصدت مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق الكفايات القاعدية.	أن ينتج منصوبات حسب وضعية التواصل، أن ينتج نصوصا متنوعة الأشكال أن يتحكم في مستويات اللغة الكتابية لغرض تحسين منتوجه الكتابي.
	السنة الثانية <sup>2</sup>	يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل) ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب (منطقيا وزمنيا، يصوغ نصا متصلا بالموضوع انطلاقا من أفكار تحدد له.	يختار وينظم أفكاره.
		رصدت مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق الكفايات القاعدية.	يوظف الكتابة لأغراض مختلفة، يصوغ أفكاره، يلتزم بقواعد رسم الحروف والإملاء وبمعايير العرض.
	السنة الثالثة <sup>3</sup>	يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل)، ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب (منطقيا وزمنيا)، يسخر معارفه وتجارب و مطالعته لتوليد الأفكار. يصوغ نصا متصلا بالموضوع انطلاقا من أفكار محددة، يصوغ نصا متناسقا يستجيب لنية التواصل.	يختار وينظم أفكاره.
		رصدت مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق الكفايات القاعدية.	يوظف الكتابة لأغراض مختلفة، يصوغ أفكاره، يلتزم بقواعد الإملاء ورسم الحروف والترقيم
	السنة الرابعة <sup>4</sup>	يحدد معطيات مشروع الكتابة ( القصد، الموضوع ، المستقبل ). -ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب. -يسخر معارفه وتجارب و مطالعته لتوليد الأفكار.	يختار الأفكار وينظمها.

<sup>1</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 11.

<sup>2</sup> مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، ص 12.

<sup>3</sup> مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي 12.

<sup>4</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 16



الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

	-يصوغ نصا متصلا بالموضوع انطلاقا من أفكار تحدد له. -يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل.		
رصدت مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق الكفايات القاعدية.	يوظف الكتابة لأغراض مختلفة. يهيكل أفكاره ويبني النص يصوغ أفكاره.		
يحدد معطيات مشروع كتابة ( القصد – الموضوع – المستقبل ) . ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب . يسخر معارفه وتجاربه ومطلعاته لتوليد الأفكار .	يختار الأفكار وينظمها.	السنة الخامسة <sup>1</sup>	
رصدت مجموعة من الأهداف التعليمية لتحقيق الكفايات القاعدية.	يوظف الكتابة لأغراض مختلفة.		

فباندماج مجموعة من الأهداف التعليمية تتكون لدى المتعلم كفاية قاعدية ، هذه الأخيرة بترافقها تبنى لدى نفس المتعلم ما يسمى بالكفاية المرحلية.

#### 1/1/2/2 الكفايات المرحلية لمناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

هذا النوع من الكفايات لم تفصل فيه مناهج تعليم اللغة العربية كما فصلت في الأهداف التعليمية وكفاياتها القاعدية الناتجة عن تضافرها ، بل لم تحددها حتى إجمالاً إنما اكتفت بتعريفها على أنها مجموعة الكفاءات القاعدية، يمكن أن تدوم شهراً أو ثلاثياً أو سداسياً أو مجالا معيناً<sup>2</sup>. وكما سلف الذكر فإنه باندماج مجموعة من الكفايات المرحلية تتشكل لدينا الكفاية الختامية لسنة دراسية ما.

#### 1/1/2/3 الكفايات الختامية لمناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية : حددت مناهج تعليم

اللغة العربية مجموع الكفايات الختامية المرجو تحقيقها في كل سنة على الآتي:

#### 1/1/2/3/1 نهاية السنة الأولى من التعليم الابتدائي: منهاج هذه السنة لم يذكر هذا النوع من

الكفايات تصريحاً ولا ضمناً بل استقرءناها من خلال أهداف تعليم أنشطة اللغة العربية وكفاياتها القاعدية ، نجملها في<sup>3</sup>:

<sup>1</sup> مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ص15.

<sup>2</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 9.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها .

أن يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى قادراً التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة،  
بناء معارف جديدة بوساطة المحاكاة وتصور المفاهيم.

2/3/2/2/1/1 نهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي<sup>1</sup>:

أن يكون المتعلم في نهاية السنة الثانية قادراً على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب  
عليها الطابع الإخباري.

3/3/2/2/1/1 نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي<sup>2</sup>:

أن يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادراً على فهم وإنتاج خطابات شفوية  
ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي.

4/3/2/2/1/1 نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي<sup>3</sup>:

أن يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات  
شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط : الحوارية والإخبارية والسردية والوصفية .

مجموع كفايات ختامية تعطي لنا تصوراً حول المواصفات التي تخطط المنظومة التربوية الجزائرية  
لتحقيقها في هذه المرحلة الدراسية.

3/2 /2/1/1 مواصفات مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية:

لم تصرح مناهج تعليم اللغة العربية بهذا المصطلح ولا بحمولته المفاهيمية بل قمنا باستقراءه من  
خلال النصوص المرجعية لبنا المناهج، إذ وجدنا أن المواصفات التي تنشدتها المناهج التعليمية في تعليم و  
تعلّم اللغة العربية لجميع المتعلمين هو تحكمهم في القدرة على القراءة الميسرة والتعبير المتواصل مع  
غيرهم مشافهة وتحريراً، بما يناسب الوضع والمستوى لغرض إشباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها  
والمجتمعية، وبحيث تكون عاملاً من عوامل شخصيتهم الوطنية، فتزودهم بأداة العمل والتبادل، وتمكّنهم  
كلغة للتعلّم من تلقي واستيعاب مختلف المواد مما يتيح لهم التكيف والتجاوب مع محيطهم<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، ص 11.

<sup>2</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 14

<sup>3</sup> مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ص 11.

<sup>4</sup> ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 38.

بعد هذا الرصد التفصيلي وجدنا مناهج اللغة العربية تحدّد مجموعة من الكفايات الختامية والأهداف التعليمية التي تعمل على بلوغها من خلال تنفيذ محتويات المنهاج في مرحلة تعليمية ما. وهذا يُكون صورة واضحة للمعلم عن الملمح الذي يتخرج عليه المتعلم بعد أن يستكمل تعلّمه في مرحلة تعليمية ما، فنجد في السنة الخامسة الكفاءة الختامية التالية: «يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحوارية والإخباري والسردية والوصفي»، إن هذه الكفاءة تسمى كفاءة ختامية إدماجية، وهي الهدف الأساسي للعملية التعليمية للغة العربية في التعليم الابتدائي، مؤدى ذلك أن كل المحتويات التعليمية، والأنشطة الخاصة باللغة العربية والوسائل والطرائق البيداغوجية التي يعتمد عليها عناصر الفعل التربوي تصبو إلى تحقيق هذا الهدف الأسمى المتمثل في تكوين متعلم قادر على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط.

إنّ هذه الكفاءة يمكن اعتبارها كفاءة مثالية، ولكن الكفاءة في معتقد الأخصائيين التربويين لا تكون أهلاً لهذا الاسم إلا إذا تمّ تحقيقها وأصبحت أداة طيّعة لدى المتعلم يوظّفها لتجاوز العقبات التعليمية؛ غير أنّ الواقع التعليمي يثبت أن هذه الكفاءة الختامية لم تتحقّق حتى لدى الطلبة المتخرجين من التعليم الثانوي فما بالك بالتعليم المتوسط والابتدائي. ومن ثمّ جاز لنا القول: إن تحديد الكفاءات في المناهج التربوية إنما هي عملية لم تأخذ بعين الاعتبار الواقع التعليمي الحقيقي بل يمكن أن نجزم بأنها مترجمة عن تجارب الأمم الأخرى، وليس العيب في الاستفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم ولكن: «جميل جداً أن نستورد النظريات أو الأفكار النيرة، وجميل كذلك أن نخضعها لخصوصياتها والأجمل أنّه عندما نستورد فكرة نظرية من بلد من البلاد أن نوفر لها ذات الشروط التي وُجدت بها في بلادها، ونفس الظروف المناخية والعقلية كي تنجح» فواقع المدرسة الجزائرية، بالرغم من التطوّر الحاصل، لا يزال يعاني ظروفًا صعبة خاصة في التعليم الابتدائي مما يجعلنا نقول: إن الكفايات المحددة في المناهج التعليمية بالرغم من أهميتها وجدواها إلا أنّ ثمة ظروفًا لابدّ أن تجتمع كي تجسّد وتناهى بها عن المفاهيم النظرية إلى الممارسة التطبيقية الفعلية.<sup>1</sup>

مما جعل المناهج في تحديدها لمجموع الأهداف والكفايات تغفل التركيز عن بيان الدور الجوهري الذي تلعبه اللغة العربية في حياتنا. إضافة إلى عدم التركيز على الأهداف العاملة على غرس حب اللغة

<sup>1</sup> السعيد بوعبد الله، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي"، ص 13.

العربية لتعليمي هذه المرحلة الحساسة ، كما لم يشر إلى ضرورة تنمية مشاعر الاعتزاز والفخر في نفوس التلاميذ لاستخدامهم اللغة العربية مما سيعمل لاحقا على تقوية اعتزاز المتعلم بانتمائه إلى الأمة العربية الإسلامية.

أساسيات قصوى أُفِلت حين صيغت أهداف وكفايات تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. واكتفي بجعل اللغة العربية أداة تعليمية للتواصل وتحصيل المعرفة اللغوية والأدبية دون الإشارة إلى مكانتها الحقيقية المُغَيَّبة قصداً.

## 2/1 المحتوى في تعليم اللغة العربية :

يمثل المحتوى التعليمي وما تجسد منه في الكتاب المدرسي الخطوة التالية بعد تحديد الأهداف والكفايات كما يمثل القطب الثالث من أقطاب التعليمية معلم/متعلم/معرفة ، إذ تعتبر المعرفة أو المادة العلمية التعليمية وسيلة لتنفيذ وتحقيق غايات وأهداف وكفايات التربية والتعليم ، كونها أهم الموارد التي يستند عليها المتعلم في بناء كفاياته وتحقيق مجموع تعلماته ، ويعتبر المحتوى التعليمي من أصعب الخطوات التي تعترض واضعي المناهج التربوية والتعليمية ذلك لأنه يختار وفق معايير محددة ذات منطلقات متعددة وشروط مضبوطة تتوخى الدقة والمناسبة ويصمم وينظم وفق أشكال تنظيمية محددة ، وأي إخلال بأمر من الأمور سألقة الذكر سيؤدي لا محالة إلى عدم جدوى ذلك المحتوى ، والتي لا يعرف وجودها من عدمه إلا بعد القيام بالتحليل على مستوى المادة وعلى مستوى الاستعمال والأداء ، والقصد من كل ذلك تقويمه وتطويره. وهو لب ما تبحث فيه تعليمية اللغة العربية والتي ضببت دراسة المحتوى التعليمي من حيث مفهومه وقضاياها. مسطرة الضوء على:

\*الاختيار مفهوم وطرقه.

\*التنظيم مفهومه وتنظيماته. وأشكال تنظيمات المناهج المعروفة.

\*تحليل المحتوى مفهومه ، أهدافه ، أهميته ، خصائصه ، شروطه وضوابطه ، أهم آلياته وأنواعه وخطواته.

حيث تتناول التعليمية جميع ما تعلق بالمحتوى التعليمي تنظيراً وتحليلاً وواقع تعليمه وتعلمه ، وفي مقامنا البحثي هذا سنركز على المفهوم وقضية الاختيار ، موجزين قضية التنظيم مسلطين الضوء فيها

على ما يهمننا، أما التحليل فسنكتفي بالمفهوم مع الإشارة للمراجع التي تفيد الباحثين في هذه القضية ، كون المقام لا يسع للخوض فيها. وبعده سنرصد و سنحلل المحتوى المسطر للمرحلة الابتدائية ، لنختتم بآراء المعلمين والمفتشين في كل ما سلف ذكره.

**1/2/1 مفهوم المحتوى التعليمي :** هو المضمون الذي يبني على الأهداف التربوية والكفايات التعليمية المراد تحقيقها عند المتعلم ، والذي يشتمل على المعلومات و المبادئ و القيم و المثل المرغوب في تعليمها ، فهو المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية إذ يمثل المحتوى الدراسي مجموع المعارف و المعلومات التي يقع عليها الاختيار و التي يتم تنظيمها على نحو معين.<sup>1</sup>

إذ يشمل محتوى المنهاج في عمومها المعلومات المكتوبة، والمصطلحات والمفاهيم، والمبادئ والقوانين، والنظريات، والرسوم التوضيحية، والأنشطة والتمارين والأسئلة والاختبارات... المنصوص عليها في وثيقة المنهاج التي يمثلها غالبا الكتاب المدرسي. تتجسد في الأصناف التالية:<sup>2</sup>

\* المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ.

\* الحقائق : و هي المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة و الإحساس المباشر .

\* البيانات : و هي مجموع الإحصائيات و البيانات العددية عن ظاهرة ما .

\* المفاهيم : و هي صور ذهنية لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحددها .

\* المبادئ و التعميمات : تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر .

\* الفرضيات و النظريات : و تتكون من العلاقة بين مبدئين أو أكثر .

\* المهارات : و تتمثل فيما يقوم به المتعلم في المجال النفسي الحركي و الأدائي .

\* الاتجاهات و القيم : و هي ما يتكون للمتعلم من اتجاه و جداني نحو موضوع ما ، و ما يتكون لديه من سلم للقيم .

\* الأهداف والأساليب والتقويم :

<sup>1</sup> توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة : المناهج التربوية الحديثة ، ص 79 .

<sup>2</sup> ينظر : سعدون الساموك ، وهدى علي جواد الشمري ، ص 61 .

هذا عموماً أما يقصد بمحتوى مناهج اللغة العربية فهو ذلك المحتوى الذي ينتظم في ضوء معايير تتفق ومبادئ وأهداف تدريس اللغة العربية ، بحيث يسهم المحتوى في تدعيم وتقوية الجوانب اللغوية لدى المتعلم لبناء كفاياته بشكل مباشر.<sup>1</sup> من هذه المنطلقات يمكن إجراء إجراءاً تعريفياً محتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق ما أقره المنهاج الجزائري هو ذلك الكم المعرفي واللغوي المختار وفق الأهداف والكفايات المخطط لها والمتضمن في الكتب اللغة العربية المدرسية وباقي الوثائق التعليمية المرافقة لها.

حيث ينقسم المحتوى التعليمي إلى مجالات وينقسم كل مجال إلى مواد دراسية وتنقسم كل مادة إلى وحدات كبرى وكل وحدة إلى مواضيع وهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي.<sup>2</sup> ولن نصل إلى هذا التقسيم إلى بعد عملية الاختيار.

2/2/1 اختيار المحتوى وطرقه: تعرف عملية اختيار محتوى المنهاج بأنها عملية اتخاذ قرار تستهدف انتقاء أفضل مجالات المعرفة المنتظمة، وأفضل مستويات البناء المعرفي لتلك المجالات، والقصد منها تحقيق أهداف المنهاج بالمستوى المطلوب، في أقل وقت ممكن، وبأقل متطلبات. ويواجه واضع المنهاج مشكلة اختيار المحتوى الأنسب للأهداف الموضوعية لأن الكم هائل والكيف متنوع في المعرفة ، لذلك على عملية اختيار المحتوى أن تتبع ثلاث خطوات متناسقة:<sup>3</sup>

\* اختيار الموضوعات الدراسية الرئيسية وفق الأهداف التي يراد تحقيقها ، وتشمل الموضوعات الرئيسية عناوين الفصول أو موضوعاتها ، أو الوحدات الدراسية.  
\* تحديد الأفكار الرئيسية التي يجب أن يشتمل عليها كل موضوع لتغطي جميع جوانبه (الموضوع) ، على أن تكون هذه الأفكار مترابطة ، ومتكاملة على مستوى الصف الواحد وعلى مستوى الصفوف في المرحلة. وتشمل التفصيلات المناسبة للموضوعات الرئيسية ، وغالباً ما يقابل ذلك في الكتب الدراسية الدروس ، أو العناوين الفرعية التي تندرج تحت الأبواب أو الفصول أو الوحدات.

\* اختيار المواد التعليمية التي تغطي الأفكار الرئيسية على أن تكون هذه المواد ذات صلة بالأهداف والواقع الثقافي للمجتمع ، وتلاءم مستوى المتعلمين ، وقدراتهم وخبراتهم السابقة ، وأن تتسم بالشمول

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، ص 80.

<sup>2</sup> توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة ، ص 79.

<sup>3</sup> ينظر : حلي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي ، أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، دط ، دت ، ص 136. محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر ، الأردن ط1، 2005 ، ص 83.

والتكامل. من خلال اختيار مستوى البناء المعرفي المناسب لموضوعات المحتوى من حيث: الحقائق النوعية، والمفاهيم، والمبادئ والقوانين والنظريات، ونظم التفكير، وطرق البحث والاستقصاء.. إلخ \* تنظيم المحتوى بالاستناد إلى النظرية التي يقوم عليها المنهاج .

ويختار المحتوى في العمليات التربوية بطرق ثلاث هي:<sup>1</sup>

\* تحديد حاجات المتعلمين، ومشكلاتهم والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم وأعمالهم.

\* تحديد متطلبات المادة التعليمية أو الدراسية وخصائصها، من حيث ترتيبها المنطقي، والأخذ بتطوراتها، وكل جديد ومستجد في مجالها. هذه الطريقة غالباً ما ترفع قيمة المادة الدراسية والمعرفة والمعلومات على قيمة الإنسان المتعلم وحاجاته ومشكلاته .

\* تعتمد على ما يقرره الخبراء في كل مجال من مجالات المعرفة بناءً على خبراتهم الطويلة في تلك المجالات كل في مجال تخصصه.

3/2/1 تنظيم المحتوى مفهومه وتنظيماته. وأشكال تنظيمات المناهج المعتمدة في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :

تأتي عملية التنظيم تالية لعملية اختيار عناصر ومكونات المحتوى، و يقصد بتنظيم المحتوى ترتيب مكوناته ( الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والنظريات والمهارات، والأنشطة، والتمرينات.. إلخ ) ، بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهاج ، ويكون ذلك بترتيب المحتويات وفق نسق معين، يبرز العلاقات الداخلية التي تربط بين هذه المكونات ( مثل : الاستمرارية والتتابع ) وهذه العلاقات تربط موضوعات هذا المحتوى بغيره من الموضوعات ذات العلاقة (التكامل).<sup>2</sup> ومن خلال مفهوم تنظيم المحتوى نستطيع استنتاج مزاياه وأهميته في تعليمية اللغة العربية.

1/ 3/2/1 مزايا تنظيم المحتوى : تتضح أهمية تنظيم المحتوى في تحقيق التالي:<sup>3</sup>

\* التعلم وسرعة التدرج في التعلم \* تتابعية التعلم واستمراريته (فتعلم الشيء لأول مرة لا يضمن استمراره ، فلا بد من الاستمرار في تعلمه لتثبيته) \* تكاملية التعلم (وذلك بأن تدعم خبرات التعلم بعضها

<sup>1</sup> سعدون الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، 67.

<sup>2</sup> رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، ص34.

<sup>3</sup> ينظر: سعدون الساموك ، المرجع نفسه ، ص76.

البعض وينسق فيما بينها)، \* ترشيد التعلم، \* النمو في التعلم (فترتيب خبرات المتعلم تساعد على النمو في التعلم).

2/3/2/1 تنظيمات معالجة المحتوى: لتنظيم المحتوى أكثر من أسلوب أو شكل فقد ظهرت مداخل عدة في تنظيم المحتوى لكل منها أسسه التربوية والنفسية التي يقوم عليها وسوف نعرض لأبرز هذه المداخل:<sup>1</sup>

1/2/3/2/1 التنظيم المنطقي: يعتبر المدخل المنطقي لتنظيم المحتوى من أقدم المداخل وأكثرها شيوعاً لأنه يتماشى مع الأسس المنطقية لتنظيم المعرفة الإنسانية من وجهة نظر العلماء، في وضوء التصور العام السائد ويختلف هذا التنظيم من مادة إلى أخرى كالآتي: \* من البسيط إلى المركب أي من السهل إلى الصعب. \* من المعلوم إلى المجهول. \* من الماضي إلى الحاضر. \* التدرج من الكل إلى الجزء. \* من الأقدم إلى الأحدث، ترتيب الأحداث ترتيباً زمنياً.

2/2/3/2/1 التنظيم السيكلوجي: يرى التربويون ضرورة الاعتماد على الأسس النفسية المرتبطة بخصائص النمو وحاجات واهتمامات و ميولات ومشكلات التلاميذ في تنظيم محتوى المنهاج، بحيث يمس هذا المحتوى حاجات المتعلمين ويناسب ميولهم ويساعدهم في حل مشكلاتهم فينشطون ويتفاعلون ويشاركون في عملية التعليم<sup>2</sup>، إذ يستوجب المدخل السيكلوجي أن يدرس التلميذ معظم المواد الدراسية منذ دخوله المدرسة الابتدائية على أن يتعمق في دراسة هذه الموضوعات سنة بعد أخرى حسب نموه وتقدمه في الصفوف الدراسية وحسب نضجه وقدرته على الفهم وليس حسب الروابط المنطقية القائمة بين موضوعات تلك المادة.<sup>3</sup> ووفقاً للمدخل السيكلوجي يمكن تنظيم محتوى المنهاج بناء على نظريات التعلم حيث يتزايد الاهتمام بضرورة تطبيق نظريات التعلم في تنظيم المحتوى حتى يمكن تحديد وتوصيف الإجراءات اللازمة لتنظيم مواد التعليم وتوجيه ممارسات المعلم في المواقف التعليمية لتحقيق فاعلية أكبر للتدريس وبالتالي تعلم أفضل.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> عبد الرحمن الهاشي ومحسن علي عطية : تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية ، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1، 2009، ص42.

<sup>2</sup> حسن شحاتة، المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1998، ص80.

<sup>3</sup> عبد الرحمن الهاشي ومحسن علي عطية : تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص42.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها.



و قد شهد تنظيم المحتوى عديد التصورات نظرا لتعدد الاجتهادات التي سعت إلى توصيف تنظيم المحتوى وتوجيه ممارسات المعلم داخل حجرات الدراسة وفق فكر متسق ونظرة شاملة تجمع المادة الدراسية وطبيعة عملية التعليم والتعلم ومكوناتها والظروف التي تحيط بها، ومن بين نظريات التعليم المعتمدة في تنظيم المحتوى وفي ضوء رؤيتها لكيفية حدوث التعلم نجد النظريات الثلاث الأشهر:<sup>1</sup>

1/2/2/3/2/1 نظرية جانبيه : بناء على توصيف جانبيه يمكن اشتقاق المعايير التالية لتنظيم المحتوى التعليمي: \* أن ينظم المحتوى من البسيط إلى المركب. بحيث يبدأ بأكثر الموضوعات بساطة ثم يتبعها الموضوع الأقل تركيبا فالأكثر تركيبا فالمعقد. \* أن تكون موضوعات المحتوى في كل مستوى من مستويات التركيب بمثابة متطلبات قبلية لتعلم الموضوعات ذات المستوى الأكثر تركيبا.

2/2/2/3/2/1 نظرية أوزوبل : استنادا إلى توصيف أوزوبل لتنظيم المحتوى يمكن اشتقاق المعايير التالية: \* أن ينظم المحتوى من العام إلى الخاص ، بحيث تقدم أكثر الأفكار والمفاهيم عمومية وشمولا أولا ثم تتبعها الأفكار والمفاهيم الأقل عمومية ثم بعد ذلك تتميز باطراد في التفاصيل والتخصيص لنصل إلى المعلومات التفصيلية الدقيقة المتخصصة.

\* أن ينظم المحتوى بحيث ترابط بطريقة منظمة وغير عشوائية و تتوافق المعرفة الجديدة من محتوى معين مع المعرفة السابقة الموجودة في البنية المعرفية لعقل المتعلم.

\* أن يتحقق التكامل بين أجزاء المادة المدرسة .

3/2/2/3/2/1 نظرية برونر: يرى برونر أن تنظيم المحتوى يكون وفق المعايير التالية:

\* تقدم الأفكار الأساسية من المفاهيم والمبادئ بالتمثيلات الملموسة العملية ثم التمثيل بالنماذج والصور ثم بالتمثيلات المجردة الرمزية. \* أن ينظم المحتوى بحيث ترابط مفاهيمه ببعضها البعض بشكل يسمح بإدراك الهيكل العام للمادة.

\* ينظم المحتوى بتقديم المفاهيم والمبادئ المرتبطة بهذه المفاهيم في صورة سلسلة متتالية من التعاريف والأمثلة والتصنيفات المتصاعدة التجريد والتعميم.

<sup>1</sup> ينظر: حلي أحمد الوكيل ، محمد أمين المفتي، المناهج ، ص 109-115 .

3/2/3/2/1 التنظيم وفق المدخل المنظومي : إن مفهوم المدخل المنظومي في التدريس والتعلم هو دراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أي مفهوم وغيره من المفاهيم ، أو الموضوعات مما يجعل المتعلم قادراً على ربط ما سبق دراسته مع ما سوف يدرسه في أي منهج معين أو تخصص معين ، ويعد المدخل المنظومي من المداخل الهامة التي تسعى لتحقيق التربط والتتابع والتسلسل بين المفاهيم بصورة تحقق التفاعل الناجح والتكيف الآمن مع البيئة التي يعيش فيها التلميذ ، ذلك أن المدخل المنظومي يساعد التلميذ على التفكير المنظومي فيجعله ينظر إلى المشكلة نظرة شاملة ومتكاملة دون إهمال لأي عنصر من عناصرها في ضوء ما تعلمه سابقاً من مفاهيم وقواعد ونظريات ، وأساليب مختلفة التقويم . إذ يسعى هذا الاتجاه إلى الجمع بين المدخل المنطقي والمدخل السيكولوجي تأكيداً على ضرورة تحقيق التكامل في المنهج من منطلق أن الترابط والتكامل في المواد الدراسية يسهل عمليتي التعليم والتعلم كما أنها تبقى في ذاكرة المتعلم لمدة أطول من الزمن على عكس المعلومات غير الترابطية أو المجزأة ، ويتطلب تحقيق التكامل في المنهج اشتقاق المواقف التعليمية من الاهتمامات الشخصية للمتعلمين ومن الاهتمامات الاجتماعية ويأخذ التكامل أشكالاً عدة في التنظيم:<sup>1</sup>

\*الربط : حيث يربط بين مادتين أو أكثر دون رفع الحواجز الفاصلة بينهم ، لكن المفاهيم مترابط بينهم ، وقد يكون الربط عرضياً دون تخطيط مسبق حيث يشعر المعلم بضرورة الربط بين مادتين وفقاً لطبيعة موضوعات تلك المواد كما هو الشأن مع التاريخ والجغرافيا ، الفلسفة وعلم النفس ، التاريخ والأدب ، علم الكيمياء والأحياء ، وقد يكون الربط منظماً وفق خطة تتضمن عدداً من الموضوعات المختارة التي توصف بالشمول.

\*الدمج : ويقوم على أساس دمج وربط مجموعة من المواد الدراسية بعضها ببعض في مجالات أوسع مثل دمج التاريخ والجغرافيا والتربية السياسية في منهج يدعى المواد الاجتماعية ، مما يضمن تنظيم ترتيب المعرفة ترتيباً وظيفياً يساعد على الإلمام بخصائص المجال المعني . كما يحقق التكامل الأفقي بين المواد . وقد رتبت العديد من المناهج من منطلق هذا المبدأ كما هو الحال المنهج الموسع والمنهج المحوري و المنهج الحلزوني.

<sup>1</sup> سهيلة كاظم الفتلاوي: المنهج التعليمي والتدريس الهادف، ص 91، 92.

\* التركيز: حيث يتم التركيز على عدة مواد دراسية متقاربة ومتداخلة من بين عدة مواد تبنى الفرصة للاختيار للحصول على عمق الإعداد الأكاديمي المطلوب لمعرفة أو رؤية تفرعات المعرفة في كل مادة أو موضوع دراسي في المنهاج التعليمي.

\* التكامل : وقد يكون التكامل عموديا يربط موضوعات في مرحلة دراسية ما بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة. وقد يكون أفقيا كالربط بين مواد العلوم الاجتماعية ، وقد يكون التكامل بربط مهارات مادة دراسية واستخدامها كأدوات في مجال دراسي آخر.

ويتم التدريس باستخدام المدخل المنظومي وفقاً للخطوات التالية :

- 1- تهيئة المتعلمين وإعدادهم لموضوع الوحدة التعليمية أو الدرس الجديد لإثارة اهتمامهم.
- 2- ترتيب المعارف السابقة للتلاميذ حول الموضوع من خلال المدخل المنظومي الكلي المعد للمقرر وربطها بالمعارف الجديدة منظومياً، مما يسهل دخولها بسهولة في البنية المعرفية للمتعلم.
- 3- حث المتعلمين على البحث عن المعلومات والمفاهيم الجديدة باستخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة وباستخدام الدرس وتلميحات المعلم.
- 4- إيجاد حالة من المعالجة العميقة للمعلومات والمفاهيم بين المعلم والمتعلمين من خلال فهمهم للمعارف الجديدة واستيعابها وذلك عن طريق استخلاص أكثر من علاقة تربط بين ما يوجد لديهم من مفاهيم سابقة والمفاهيم الجديدة المتعلمة.
- 5- تكليف المتعلمين كل على حده بعمل مخطوطات طبقاً لرؤيته.
- 6- اختبار المتعلمين للتعرف على مدى قدرتهم في استعمال المعرفة الجديدة في مواقف تعليمية جديدة.<sup>1</sup>

وقد أظهرت الدراسات العربية والأجنبية أهمية الأخذ بالمدخل المنظومي ليس كطريقة تعليمية باعتمادها على نظرية تعليمية وتصميم تعليمي ، وإنما تعدى ذلك بأهميته في مختلف مجالات الحياة، ومن مميزاته تدريب المعلمين والمتعلمين على بناء منظومات جديدة مستندة إلى مهاراتهم الفكرية ومراجعة المنهاج بصورة منظومية وزيادة كفاءة التدريس والتعلم في مجال اللغة العربية مع بقية العلوم بعامة وبين

<sup>1</sup> فاروق فقي، متى عبد الصبور ، المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف، القاهرة 2001 ص 131.

وفروع اللغة العربية بخاصة ، وإنماء الفكر المنظومي الشامل عند التفكير في حل أية مسألة ، واستيعاب المفاهيم اللغوية والنحوية والبلاغية ... وسهولة دخولها إلى البنية المعرفية للمتعلمين دون مشقة. أضف إلى ذلك ما يفيد به المدخل المنظومي من الارتقاء بمستوى التعلم إلى المستويات العليا مثل التطبيق والتحليل والتركيب وصولاً للإبداع. باعتباره منهج بحث لبناء أفق المعلم القائد والملمهم والمتعلم المفكر والمبدع في القرن الحادي والعشرين.<sup>1</sup>

### 3/3/2/1 أشكال تنظيمات المناهج المعروفة: تعددت التنظيمات التي تعمل على تنظيم المنهاج

ومحتوياته إذ نجدها تنضوي تحت إحدى هذه التصميمات :

#### 1/3/3/2/1 التصميمات المتمركز حول المادة الدراسية: تعتبر من أقدم المناهج وأكثرها شيوعاً

وتسمى المناهج التقليدية إذ يركز على المعرفة بشتى أنواعها ، حيث كانت مواد المنهاج في بداية الأمر تتناول منفصلة تماماً عن بعضها بعض ، ثم حدث نوع من الترابط بين هذه المواد ثم تطور الأمر إلى دمج بعض المواد مع بعض في صورة مجالات ويمكن القول أن مناهج المواد تتضمن ما يلي:<sup>2</sup> منهج المواد الدراسية المنفصلة، منهج المواد المترابطة، منهج المجالات الواسعة، و المنهاج الحلزوني و الذي يقوم على أساس إمكانية تقديم مفاهيم وحقائق وتعميمات العلم في مستويات مختلفة ، تبدأ من السهل إلى الصعب ، ومن الملموس إلى المجرد ، وبذلك يتم عرض المفاهيم والحقائق والتعميمات وفق علاقة تتابع وتواصل تناسب مع قدرات وإمكانات المتعلمين العقلية والذهنية في كل مرحلة من مراحل التعليم . ويؤكد برونر أن الأفكار الرئيسية تزداد عمقا واتساعا كلما تقدم في الصفوف الدراسية المختلفة ، كما يتم تطوير المنهاج بالرجوع دوماً إلى تلك الأفكار الرئيسية بحيث يضاف أو يبني عليها حتى يتمكن المتعلم من فهم العلاقة أو الرابطة التي تحكم تلك الخبرات وبذلك لا تختلف المادة في النوع ولكن تختلف في الدرجة أو المستوى أو الشكل.<sup>3</sup>

وقد اعتمدته بناءً مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من منطلق التدرج وفق التعلم الحلزوني.<sup>4</sup>

وما هو ملاحظ على هذه المناهج عدم إشارتها لأنواع التصميمات المعتمدة تصريحاً ، إنما نستنتجها من

<sup>1</sup> عبد الرحمن الحطييات: " استراتيجيات المدخل المنظومي في تدريس اللغة العربية " <http://www.odabasham.net> يوم الزيارة 2018/12/16 الساعة 21:21.

<sup>2</sup> سهيلة كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الهادف، ص 227-280 وحلي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص 237-340. وللمزيد بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، المناهج وتطبيقاتها التربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، 2015 .

<sup>3</sup> ينظر: سهيلة كاظم الفتلاوي : المنهاج التعليمي والتدريس الهادف، ص 232.

<sup>4</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي ، ص 21..

مجموع ما ذكر من معلومات في تلك المناهج والكتب المدرسية. والتي عبر ملمحها العام أن تصميماتها جاءت متمركزة حول المتعلم تارة وحول المتعلم والمادة الدراسية تارة أخرى.

2/3/3/2/1 التصميمات التي تتمركز حول المتعلم: يختلف هذا النوع عن المناهج المتمركزة حول الموضوع الدراسي في أنها تركز في تنظيماتها على اهتمامات التلاميذ أنفسهم ومشكلاتهم وحاجاتهم، إذ إعداده يقع على عاتق المدرس والتلاميذ في بداية العام الدراسي، فيختارون الموضوعات والأنشطة التعليمية التي يرغبون فيها، وعلى المعلم تحقيق الغايات والمرامي التربوية إذ لا بد له أن يمتلك كفاءة ومهارة كيرتين من أجل مساعدة التلاميذ في تنظيم خبراتهم من خلال المواد التي يقرر استخدامها. ومن أهم التنظيمات التي عرفها هذا النوع من التصميم نجد منهج النشاط.<sup>1</sup>

1/2/3/3/2/1 منهج النشاط: ارتكز جون ديوي في اهتماماته التعليمية على ضرورة نقل محور الاهتمام من المادة الدراسية إلى التلميذ إذ يعد منهج النشاط إحدى المحاولات الناجمة عن الانتقادات الموجهة لمنهج المواد الدراسية المنفصلة. وقد صمم خصيصاً للتغلب على السلبية في الموقف التعليمي من جانب ومراعاة حاجات وميول التلاميذ في المنهج من جانب آخر. وينطلق هذا المنهج من عدة تبريرات مؤداها: أن التلاميذ يتعلمون فقط ما يخبرونه أو ما يكتسبونه من الخبرة كما أن التعلم المرتبط بأهداف نشطة ينبع من الخبرة يترجم تلقائياً في تغيرات سلوكية، كما أن التلاميذ يتعلمون بطريقة أفضل من الأشياء التي ترتبط في أذهانهم بحل مشكلات حقيقية أو فعلية وتساعدتهم على اتباع احتياجاتهم وترتبط ببعض ميولاتهم. فإذا أردنا تعليم التلاميذ التفكير المنطقي مثلاً فإن ذلك يحتاج إلى الاكتفاء بمجرد دراسة قضايا أو دراسة مواد مرتبة منطقياً.

ولكي يتحقق التعلم النشط يحتاج المتعلم للقيام بأنشطة حيوية بالنسبة له يستطيع من خلالها تحقيق أهداف وإشباع احتياجات شخصية، كما أن التعلم يحدث أثناء البحث عن حلول أو الوصول إلى أهداف أو التفكير في الوصول إلى أهداف معينة. لذا فإن مفهوم منهج النشاط يعتبر منهج يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط التلاميذ الذاتي وما يتضمنه هذا النشاط من مرور التلاميذ بخبرات تربوية متنوعة تؤدي إلى تعلمهم تعلمًا سليماً مرغوباً فيه، وإلى نموهم نمواً متكاملًا في كافة جوانب النمو.<sup>2</sup> ومما ذكر يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص لهذا النوع من التصميم.

<sup>1</sup> وليد عبد اللطيف هوانة: المدخل في إعداد المناهج الدراسية، ص 242.

<sup>2</sup> ينظر: حسني عبد الباري عصر، تاريخ المنهج المدرسي، أصوله، ومبادئه، وقضاياها، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2006، ص 452-499.

#### 1/1/2/3/3/2/1 خصائص منهج النشاط :

1- يتم تحديد محتوى المنهاج في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم: هذه الخاصية هي نقطة البداية في منهج النشاط إذ لابد من معرفة ميول التلاميذ والتأكد من أنها ميول حقيقة لأن الاعتماد عليها يؤدي إلى المشاركة الايجابية في المواقف التعليمية.

2- لا يخطط منهج النشاط مسبقاً: يعتمد منهج النشاط في تحديد محتواه وتنظيم هذا المحتوى على ميول التلاميذ وحاجاتهم وما دامت هذه الميول تتغير بتغير الظروف وتتعدد بتعدد التلاميذ وتختلف من وقت إلى آخر فإنه يصبح من المتعذر التنبؤ بهذه الميول وتحديد ها.

3- العمل الجماعي والتخطيط المشترك: يتم العمل في إطار منهج النشاط من بدايته حتى نهايته بصورة جماعية ،فما يقوم به المعلم والتلاميذ من تحديد لمجالات النشاط وأهدافها وطرق الحصول على المعارف وتوزيع العمل وما إلى ذلك يعتمد كله على العمل الجماعي والتخطيط المشترك، مما يؤدي إلى تعليم التلاميذ وإكسابهم خبرات مفيدة.

4-ارتباط طريقة حل المشكلات بهذا المنهاج: يقوم هذا المنهاج في معظمه على مشكلات حقيقة تواجه التلاميذ ويشعرون بالرغبة في دراستها ، حيث يتدربون على كيفية تحديد المشكلة وجمع البيانات وفرض الفروض والبحث عن البدائل المختلفة لحلها، ثم تخطيط العمل الذي يصل بهم إلى الحل.

5- الحرص على وحدة المعرفة وتكاملها: من أهم ما يميز هذا المنهاج أن محتواه ليس مواد دراسية منفصلة بل مواقف نشاط يمارسها التلميذ ليحل من خلالها مشكلة أو يشبع ميلاً أو يحقق غرضاً من أغراضه.<sup>1</sup> مجموعة خصائص جعلته حملاً لمجموعة من المميزات.

2/1/2/3/3/2/1 مميزات منهج النشاط : \* يساعد التلاميذ على فهم المجالات المعرفية بصورتها الحقيقة كنسيج متكامل ومتشابك من المعلومات وعمليات البحث والتفكير العلمي المنطقي المبدع، فالتلميذ في ضوء هذا المنهاج لا يتلقى معارف منفصلة من المجالات المختلفة ولكنه يتوصل من خلال البحث إلى ما يحتاج إليه من معلومات أياً كانت المجالات التي تنتهي إليها تلك المعلومات. \*يسهم في تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، إذ أن تأسيس مشروعات التعلم على أساس ميول التلاميذ يعمل على تحقيق ذواتهم وتنمية جوانب شخصياتهم\* يساعد هذا المنهاج في اكتشاف ميولهم المهنية، وبالتالي فإنه

<sup>1</sup> ينظر: وحلي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص 297-301.

يسهم بشكل ممتاز في توجيههم لنوع الدراسة المستقبلية التي تنسجم مع تلك الميول، فينجح التلميذ في دراسته لأنه التحق بها على أسس قوية من المعرفة بذاته.

\* يسهم هذا التنظيم مساهمة فعالة في إعداد الشخصيات القيادية والمفكرة والاجتماعية، إذ أن استمرار اشتراك التلاميذ في مشروعات التعلم على أساس من العمل الجماعي ينمي المهارات الاجتماعية ويدرب التلاميذ على تبادل الأدوار أثناء العمل ما بين عضو في جماعة إلى رئيس أو مسئول عن الجماعة.

\* يستغل هذا المنهج الطاقة والنشاط الفائض لدى التلاميذ، حيث يسمح للتلميذ بإطلاق طاقته بصفة دائمة أولاً بأول مستغلاً هذه الطاقة في التعلم والعمل من أجل مزيد من الخبرة وإشباع الحاجات والميول.<sup>1</sup> ومهما كانت الميزات فإن النقص يعتور اجتهاد الانسان، إذ إن لهذا التصميم نقائص وقع فيها.

5/1/2/3/3/2/1 عيوب منهج النشاط: من أكثر العيوب التي وقع فيها هذا النوع من التصميم

نذكر:

1- من الصعب تحديد الميول والحاجات والمشكلات الحقيقية للتلاميذ.

2- يقلل من المسؤولية الاجتماعية للمدرسة.

3- قد يهمل كل من الماضي والمستقبل نتيجة تركيزه المفرط على الحاضر.

4- قد يترك هذا المنهج ثغرات خطيرة في الخبرات التعليمية للمتعلم.

5- يصعب تنفيذ هذا المنهج في المدارس بشكلها الراهن وبالمعلمين غير المهيئين الإعداد الكافي والمناسب لهذا النوع من المناهج.<sup>2</sup>

وفي تفحصنا لمناهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وجدنا أنها صرحت باعتمادها لمنهج النشاط من خلال أنشطة اللغة العربية المقررة والمتمثلة في الجدول الآتي:

<sup>1</sup> ينظر: طه حسين الدليهي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 36.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 37.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

السنة	الأنشطة المقررة
أولى ابتدائي 1	تعبير شفوي / قراءة كتابية، قراء / كتابة، محفوظات، ألعاب قرائية وكتابية، تعبير كتابي
ثانية ابتدائي 2	تعبير شفوي / قراءة كتابية، قراء / كتابة، محفوظات، نشاط الإدماج (التعبير الكتابي / المشاريع)
ثالثة ابتدائي 3	تعبير شفوي / قراءة كتابية، قراء / كتابة، محفوظات، نشاط الإدماج (التعبير الكتابي / المشاريع)
رابعة ابتدائي 4	قراءة (أداء، فهم، إثراء) / تعبير شفوي وتواصل، قراء / قواعد نحوية، قراء / قواعد صرفية وإملائية، تعبير كتابي، محفوظات، مطالعة موجهة، إنجاز مشاريع / تصحيح التعبير، نشاطات إدماجية / خط.
خامسة ابتدائي 5	قراءة (أداء، فهم، إثراء) / تعبير شفوي وتواصل، قراء / قواعد نحوية، قراء / قواعد صرفية وإملائية، تعبير كتابي، محفوظات، مطالعة موجهة، نشاطات إدماجية / إنجاز مشروع / تصحيح التعبير.

حيث تتفرع عن هذه الأنشطة إلى أنشطة فرعية عن كل نشاط، حيث سيتم تناولها بالتفصيل في تعليمية أنشطة اللغة العربية في الفصول اللاحقة، وبالعودة إلى اعتماد هذا التصميم تبين أنه مقرر من بناء المناهج لا مختار من لدن التلاميذ ومعلمهم بل مفروض فرضاً. وليس كما يقتضيه بناء هذا النوع من التصميم. رغم ذلك حاولت مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية تقصي باقي ميزات هذا التصميم واعتماده من خلال توصيل المتعلم إلى استعمال القراءة والتعبير والكتابة لتفعيل التكامل المطلوب، والوصول إلى المعلومات وإدراك المحاور التي تعالجها و "المبادئ" والمجالات التي تقوده إلى التوسع فيها بواسطة الفضول المعرفي واختبار قدراته ومهاراته المكتسبة، وحينئذ سوف يتعزز لديه التعلم الذاتي وروح البحث لاكتشاف محيطه وفضاءات أخرى يجدها في المطالعة والنصوص اللغوية التي تنمي حصيلته المعرفية واللغوية.<sup>6</sup> وإلى جانب النشاط هناك مناهج أخرى متمركزة حول المتعلم كالمناهج التكنولوجية و منهج الألعاب التعليمية.<sup>7</sup> للاستزادة ينظر المراجع المشار إليها في التمهيش.

5/3/3/2/1 التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم: من بين ما اعتمد في بناء

محتويات اللغة العربية في مناهج المرحلة الابتدائية نجد منهاج الوحدة أو الوحدات .

<sup>1</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 8.

<sup>2</sup> مناهج السنة الثانية، ص 10.

<sup>3</sup> مناهج السنة الثالثة، ص 08.

<sup>4</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 11.

<sup>5</sup> مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 10.

<sup>6</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 11.

<sup>7</sup> ينظر: سهيلة كاظم الفتلاوي، المنهج التعليمي والتدريس الهادف، ص 252.



1/ 5/ 3/ 3/ 2/ 1 مناهج الوحدات: بدأ مفهوم الوحدة يظهر نتيجة تصور هيربارت F. Herbert عن النفس كوحدة وفكرته عن ضرورة المدخل الكلي للتعلم إلى إدراك أن أهداف التربية لا تتحقق عن طريق تقديم وتدریس المادة في صورة أجزاء مفككة ، وإنما تتحقق عندما توضع في صورة وحدات مترابطة تؤدي إلى ترابط الأفكار لدى التلميذ وإدراكه للتعميمات والمفاهيم، أي تتحقق عندما ينظم المحتوى على أساس التأكيد ما بين الخبرات المختلفة من علاقات. فقد ظهر مفهوم الوحدة الدراسية في الحقل التربوي نتيجة للمحاولات الجادة والمستمرة من قبل التربويين وخبراء المناهج من أجل الوصول إلى مناهج تعليمية متطورة ومرنة وأكثر اتساقاً ومتماشياً مع روح العصر الحديث وتحدياته. ولقد أثار مفهوم الوحدة الدراسية جدلاً كثيراً منذ ظهوره واختلفت الآراء والأفكار حوله.<sup>1</sup> حتى استقر الأمر على أن الوحدات الدراسية هي منهج أو تنظيم منهجي، ظهر نتيجة لعدة أسباب أو عوامل من أبرزها: 1- النقد الذي وجه لمنهج المواد الدراسية المنفصلة والعيوب الكثيرة التي لازمتها. 2- ما جاء به الفكر التربوي الحديث من نظريات تربوية. 3- محاولته إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في اختيار المحتوى. 4- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. وبما أن مناهج اللغة العربية اختارته كتنظيم لمحتوياتها سنعتمد إلى التفصيل فيه نوعاً ما.

1/ 1/ 5/ 3/ 3/ 2/ 1 مفهوم الوحدة الدراسية: الوحدة الدراسية هي إحدى طرق تنظيمات المنهج تقوم على تحقيق الدمج والتكامل بين مجموعته من الدروس المترابطة ، وتعرف أيضاً بأنها سلسلة ذات معنى من الخبرات والأنشطة التعليمية المتنوعة تدور حول موضوع دراسي أو مشكلة يهتم بها المتعلمون.<sup>2</sup>

2/ 1/ 5/ 3/ 3/ 2/ 1 أنواع الوحدات الدراسية:<sup>3</sup>

1- الوحدات القائمة على المادة الدراسية: في هذه الوحدات تنظم الوحدات الدراسية حول محور أساسي ذي أهمية خاصة لدى التلاميذ ويستمد هذا المحور من المواد الدراسية نفسها المهمة بالنسبة للتلاميذ ، ويتم تنظيم الحقائق المتصلة بالمحور دون التزام بالحدود التي تفصل بين المواد المتعددة أو بين فروع المادة الواحدة. وقد تكون محاور تلك الوحدات موضوعاً معيناً أو تعميماً ومنها تشتق الوحدة اسمها.

<sup>1</sup> ينظر: حلي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص 258.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 259.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 264.

2- الوحدات القائمة على الخبرة: وهذه الوحدات يدور حولها حاجات المتعلمين ومشكلاتهم التي يواجهونها في بيئتهم ومن تسمية هذا النوع من الوحدات يتضح أنه يهتم بالخبرات التربوية وربطها بمادة الدراسة وتتيح الفرصة للتلميذ كي ينتفع بها جميعا في اشباع حاجة أو حل مشكلة.

وبالعودة إلى محتويات مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية نجد أنها قد اعتمد النوعين سابقا وذلك من خلال انتظام الوحدات تحت المحاور<sup>1</sup> في جميع السنوات عدا محتويات كتاب سنة أولى فقد انتظمت وحداتها المسماة الآخر للمحاور ألا وهو المجالات<sup>2</sup>. واعتماد هذين التصميمين نابع من مجموع خصائصهما. فلكل واحد منهما خصائص تميزه.

5/1/ 5/3/3/2/1 خصائص منهج الوحدات<sup>3</sup>:

\* وحده المعرفة: فالدراسة في منهاج الوحدات تدور حول محور رئيس ترتبط به الأفكار ولا تفلت من إطاره وقد يكون هذا المحور مادة أو موضوعا أو مشكله أو موقفا.

\* ارتباط الدراسة بواقع الحياة: فالدراسة في الوحدات تدور حول مشاكل البيئة والحياة وحاجات التلاميذ بالحياة.

\* اعتماد الدراسة على النشاط والمشاركة: تتاح الفرصة للتلاميذ ليشاركوا في تخطيط الوحدات الدراسية وعندما يتحقق ذلك فإن التلاميذ يقبلون على الدراسة بشوق واهتمام.

\* اعتماد الدراسة على التعاون والعمل الجماعي: ففي الوحدات الدراسية فرص متعددة للتعاون بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ وبعضهم البعض في اتخاذ القرارات بشأن تخطيط أنشطه الوحدات وتنفيذها.

6\* تخطيط الوحدات الدراسية واعدادها سلفا: فالوحدات الدراسية تقوم في تخطيطها على أساس علمي يعتمد على البحث والدراسة، لتحديد الموضوعات التي تهمهم أو مشكلاتهم أو حاجاتهم.

<sup>1</sup> ينظر: كتاب رياض النصوص (كتابي في اللغة العربية) للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، تأليف مفتاح بن عروس وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2012/2011، المقدمة

<sup>2</sup> ينظر: كتاب التلميذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات، 2014/2015، ص4.

<sup>3</sup> ينظر: حلي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص 259-264.

\*مراعاة الأسس العلمية السليمة في تقويم نمو التلاميذ : إن مجالات الدراسة في البرنامج المحوري عبر الوحدات تدور حول مشكلات التلاميذ الحياتية وهذه المشكلات تتطلب من التلاميذ التفكير وتمحيص الآراء واخضاعها للعقل والنقد . ومجموع خصائص تحمل في ضمنها مجموعة من الميزات .

4/ 1/5/ 3/ 3/2/1 مميزات الوحدات : وتتمثل في :<sup>1</sup>

\* تشمل الوحدة على أنشطه كثيرة ومتنوعة يمكن للمعلم اختيار أنسبها للتلاميذ الذين يتعامل معهم كما أن فيها فرصة لاختيار التلاميذ بعض الأعمال التي تناسب قدراتهم واستعداداتهم ، وبذلك فهي تراعي الفروق الفردية .

\* في دراسة الوحدات فرص كثيره للتعاون والعمل الجماعي حيث يشترك التلاميذ بإشراف المعلم في تخطيط الوحدات وتنفيذها .

\* في دراسة الوحدات فرص كثيره للتعرض للمشكلات ، مما يساعد التلاميذ على التفكير العلمي في حلها.

\* تتضمن الوحدات تقويم التلاميذ من جميع النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية . ورغم هذه الميزات هناك سلبيات تحسب على هذا التصميم.

5/ 1/5/ 3/ 3/2/1 سلبيات الوحدات: من بين ما عدد لهذا التصميم من سلبيات نذكر :<sup>2</sup>

\* قد يتقيد المعلم بمقترحات مرجع الوحدة ، فيتحول هذا المرجع الى كتاب مقرر ينفذه المعلم حرفيا .

\* قد تتحول الدراسة إلى نوع من الدراسة التقليدية إذا اعتمد المعلم اعتمادا كليا على مرجع الوحدة .

\* قد تتطلب بعض الأنشطة زيارة بعض الأماكن ، فإذا لم يسمح للتلاميذ بالقيام بهذه الزيارات تصبح الأنشطة غير فاعلية. ولتجاوز هذه السلبيات وجب التخطيط لهذه الوحدات تخطيطا مدروسا.

6/ 1/ 5/ 3/ 3/2/1 خطوات تخطيط (بناء) الوحدات الدراسية: يمر تخطيط الوحدات الدراسية بمجموعة من الخطوات التالية :<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، ص 268-270

<sup>2</sup> ينظر : المرجع نفسه ، ص 270.

<sup>3</sup> ينظر المرجع نفسه ، ص 261-264..

\* معرفة طبيعة التلاميذ الذين ستقدم لهم الوحدة: في هذه الخطوة تتم دراسة خصائص التلاميذ الفردية والجماعية عن طريق السجلات المدرسية والمصادر الأخرى .

\* تحديد أهداف الوحدة: وفي هذه الخطوة يتم تحديد الأهداف المرجو تحقيقها من خلال الوحدة ويجب أن تعكس هذه الأهداف متطلبات المجتمع و التربية ومع مراعاة نمو التلاميذ وخصائص العصر ، كما يجب أن تصاغ الأهداف في ضوء الحقائق والمفاهيم والعادات والمهارات وغيرها .

\* اختيار محتوى الوحدة وتنظيمه: ويراعى هنا اختيار المحتوى الذي يتفق مع طبيعة التلاميذ الذين ستقدم لهم في ضوء الأهداف السابق تحديدها .

\* اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة وتنظيمها: ينبغي أن تكون الأنشطة مناسبة للإمكانات وأن تسهم في تحقيق الأهداف .

\* إعداد المواد والأدوات والوسائل التعليمية: بعد اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للوحدة وتنظيمها يتم إعداد الكتب والمراجع ، هذا إلى جانب توفير الوسائل والأدوات اللازمة للقيام بأنشطة الوحدة .

\* إعداد خطة تقويم الوحدة: يتطلب تحديد أهداف عملية التقويم أولاً ثم بناء الوسائل التي ستستخدم في التقويم.

7/ 1/ 5/ 2/ 3/ 2/ 1 مرجع الوحدة: أيما كان نوع الوحدة التي يختارها المعلم للتطبيق فإنه بحاجة إلى مرجع كتابي يفصل له الأعمال التربوية التي يقوم بها ويسترشده عند التطبيق والتنفيذ وهذا المرجع الكتابي هو ما يعبر عنه ب "مرجع الوحدة".<sup>1</sup>

1/ 7/ 1/ 5/ 3/ 3/ 2/ 1 محتويات مرجع الوحدة: لابد لمرجع الوحدة أن يكون حاوياً للأمور التالية:<sup>2</sup>

\* عنوان الوحدة: حيث يوضع في الدليل "عنوان الوحدة" التي وضع لها هذا المرجع.

\* أهداف الوحدة: حيث يتضمن المرجع الأهداف التي يرجى تحقيقها من خلال دراسة الوحدة ويراعى الأهداف أن تكون مصوغه صياغه سلوكيه .

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، 251.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، 252- 266.

\* مقدمة الوحدة : يراعى في الوحدة أن تتضمن نبذة مختصرة عن أهمية دراسة موضوع الوحدة .

\*الأدوات اللازمة لتدريس الوحدة : لمساعدته المعلم على معرفة الأدوات والأجهزة والمراجع والوسائل التي سيحتاج إليها لتدريس كل درس ليتمكن من تجهيزها والحصول عليها قبل قيامه بعملية التدريس .

\* النشاطات اللازمة لتدريس الوحدة: يتضمن مرجع الوحدة قائمة بالنشاطات المتنوعة التي يمكن ممارستها أثناء تنفيذ الوحدة.

\*الإطار التنظيمي المقترح لتدريس الوحدة : يوضح المعلم في المرجع الإطار التنظيمي المقترح لتدريس الوحدة من حيث الموضوعات والمشكلات التي تتناولها وما تضمنه الدراسة وفق هذا النظام والامكانيات المتاحة .

\* توزيع الدروس وفقا للإطار التنظيمي المقترح : يوضح في المرجع توزيع دروس موضوعات الوحدة وفقا للخطة الزمنية المقترحة .

\*كيفية تدريس الوحدة : لمساعدته المعلم على معرفه دوره في تدريس الوحدة تذكر له توجيهات المطلوب مراعاتها قبل بداية الحصة وفي بدايتها وعند التمهيد للدرس وبعده وفي نهاية الدرس ويجب أن تكون هذه التوجيهات مرنة .

\*عرض محتوى الوحدة : يتضمن مرجع الوحدة إلى جانب ما سبق عرضا تفصيليا واضحا لكل درس من دروس الوحدة.

\* وسائل تقويم الوحدة : ينبغي أن يتضمن مرجع الوحدة قائمة بأساليب ووسائل التقويم التي يمكن استخدامها في تنفيذ الوحدة وتوجيهات لكيفية استخدام كل وسيلة منها .

وباطلاعنا على مجموع كتب مناهج اللغة العربية وكتب التلاميذ لاحظنا أن عناوين الوحدات عبارة عن أرقام كما أن أهدافها مغيبة، إنما اكتفي بأهداف المحور الذي تنضوي تحته مجموع الوحدات المقررة<sup>1</sup>. إلى جانب انعدام مقدمات الوحدات ، والأدوات اللازمة لتدريس الوحدة ، الإطار التنظيمي المقترح

<sup>1</sup> ينظر: كتاب رياض النصوص (كتابي في اللغة العربية) للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 09.

لتدريس الوحدة، عرض محتوى الوحدة ، و وسائل تقويم الوحدة ، وما نجده فقط هو كيفية تدريس الوحدة التعليمية.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص29.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

المجال 1: العائلة

الوحدة: 02

العنوان: عائلة

رضا

الحصة الأولى	الحصة الثانية	الحصة الثالثة	الحصة الرابعة	الحصة الخامسة	الحصة السادسة
<u>أشاهد واستمع:</u>	<u>أصوغ:</u>	<u>أتذكر:</u>	<u>أركب:</u>	<u>ألعب و أقرأ:</u>	<u>أدمج مكتسباتي:</u>
* دعوة المتعلمين إلى مشاهدة الصورة والتعبير عنها بحرية.	* دعوة المتعلم إلى مشاهدة الصورة والتعرف على أفراد العائلة باستعمال : كبير-كبيرة	* دعوة المتعلم إلى استعمال الصفتين: كبيرة - صغيرة، اعتمادا على سند بصري	* يختار المتعلم البطاقات المناسبة لإتمام الجملة: <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">تلعب مئى مع</span> صغيرة	* يدعى المتعلم إلى سحب البطاقة المناسبة لما يسمع، ثم يضعها تحت الصورة المناسبة، وأول من يظهر البطاقة يكون فائزا.	* يلاحظ المتعلم الصورة ويعبر بها مستعملا الجملة الاسمية البسيطة وصفات: كبير - كبيرة. صغيرة
* إسماع المتعلمين النص.	* طرح أسئلة على المتعلمين حول المشهد أو النص، مع التنوع: من المعلم إلى المتعلم ومن المتعلم إلى زميله.	* يقرأ المتعلم الجمل قراءة إجمالية باعتماد سند بصري:	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">محفوظة رضا</span> جدي وجدتي	* يسحب المتعلم البطاقات الصغيرة - كبيرة - كبيرة، ويضعها تحت الصورة، ثم يقلب البطاقات فإن كانت موافقة للصورة يكون فائزا.	* يختار المتعلم البطاقة المناسبة حسب الصورة. ويقرأ الجملة. * يقرأ المتعلم الجملة ويكمل الرسم.
<u>أكتشف:</u>	<u>أميز:</u>	<u>أجد كبير ومئى صغيرة.</u>	<u>أقرأ المتعلم البطاقات ويرتبها ليكون جملة.</u>	<u>ألعب وأخط:</u>	<u>أكمّل الرسم الناقص.</u>
* استنتاج جملتين باعتماد سند بصري: رضا مع أبي وأمى - مئى مع جدي وجدتي.	* يقرأ المتعلم البطاقات الدالة على أفراد العائلة ويختار البطاقات المناسبة لكل صورة، ثم يقرأ.	<u>أخط:</u>	<u>أخط:</u>	* يكمل المتعلم الرسم الناقص. المصباح - أوتار القيثارة - حبل لربط الكلب - قبعة المهرج.	* يكمل المتعلم الرسم الناقص. المصباح - أوتار القيثارة - حبل لربط الكلب - قبعة المهرج.
* تفكيك الجملتين لاكتشاف الكلمات: رضا - أبي - أمى - مئى - جدي - جدي.	* يقرأ المتعلم البطاقات الدالة على أفراد العائلة ويختار البطاقات المناسبة لكل صورة، ثم يقرأ.	* يقرأ المتعلم البطاقات ويرتبها ليكون جملة.	* يقرأ المتعلم البطاقات ويرتبها ليكون جملة.	* يكمل المتعلم الرسم الناقص. المصباح - أوتار القيثارة - حبل لربط الكلب - قبعة المهرج.	* يكمل المتعلم الرسم الناقص. المصباح - أوتار القيثارة - حبل لربط الكلب - قبعة المهرج.
* تثبيت الكلمات بقراءتها في وضعيات جديدة.	* يقرأ المتعلم البطاقات الدالة على أفراد العائلة ويختار البطاقات المناسبة لكل صورة، ثم يقرأ.	* يقرأ المتعلم البطاقات ويرتبها ليكون جملة.	* يقرأ المتعلم البطاقات ويرتبها ليكون جملة.	* يكمل المتعلم الرسم الناقص. المصباح - أوتار القيثارة - حبل لربط الكلب - قبعة المهرج.	* يكمل المتعلم الرسم الناقص. المصباح - أوتار القيثارة - حبل لربط الكلب - قبعة المهرج.
<u>أخط:</u>	<u>أخط:</u>	<u>أخط:</u>	<u>أخط:</u>	<u>أخط:</u>	<u>أخط:</u>
* رسم خطوط أفقية وخطوط مائلة.	* يرسم المتعلم خطوط عمودية ومتكسرة.	* يرسم المتعلم خطوط منحنية.	* يرسم المتعلم خطوطا منحنية موصولة بخطوط أفقية.	* يرسم المتعلم خطوطا منحنية موصولة بخطوط أفقية.	* يرسم المتعلم خطوطا منحنية موصولة بخطوط أفقية.

والنموذج أسفله مأخوذ من منهاج السنة أولى ابتدائي يمثل مراحل إنجاز حصص الوحدة التعليمية.<sup>1</sup>  
4/3/3/2/1 التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته: إذ تتعدد أشكال التنظيمات المتمركزة حول المجتمع، وهي التي تجعل المجتمع بمواقفه الاجتماعية ومشكلاته قضاياها محور اهتمامها. سنركز على تنظيمين اثنين وهما المعتمدين في المرحلة الابتدائية.

1/4/3/3/2/1 منهاج مجالات الحياة: ظهرت بوادر هذا التصميم على يد هيرت سبتر الذي اقترح بناء وتصميم المحتويات مساعدة للمتعلم على مواجهة القضايا الحياتية الاجتماعية من خلال مواقف تجعل المدرسة مجتمعا مصغرا تعكس ما يدور من حولها في المجتمع وقضاياها.<sup>2</sup> ويأخذ هذا التصميم المنهجي عدة تسميات، منهج الأنشطة الاجتماعية، منهج المشكلات الاجتماعية، منهج الوظائف الحياتية. ومهما كانت التسميات فإن هذا المنهج يستمد خبراته من واقع الحياة ويقدمها بشكل وظيفي يخدم مشكلات المجتمع لحلها بأسلوب علمي.<sup>3</sup>

وقد تحدث منهاج السنة الأولى ابتدائي انطلاقا من ذلك إذ يرى أن مجالات التعلم الثقافية صلة بالمحيط المباشر للمتعلمين: الحياة الأسرية / الحياة المدرسية / الحياة الاجتماعية. منها تستوحى أنشطة التعلم بالتناوب: فتارة تكون وضعية التعلم من الحياة الأسرية وتارة أخرى من الحياة المدرسية أو من الحياة الاجتماعية. وقد يتناول النشاط الثلاثة معاً، كأن يكون الحديث عن الأسرة أو عن الوسط الاجتماعي بمناسبة الحديث عن المدرسة. فلا يمكن أن يكون هنا كحاجز بين المجالات الثقافية الثلاثة لأن ذلك يتعارض مع الواقع المعيش، ولأن تخصيص مجال ثقافي لكل فصل من فصول السنة المدرسية قد يتسبب في كثير من الرتابة والملل. هذه بعض المجالات التي يمكن أن تتصل بها أنشطة التعلم: تنظيم الوقت - الذهاب إلى المدرسة - فطور الصباح - نشاط أعضاء الأسرة - التعارف وتقديم التلاميذ لبعضهم البعض - الألعاب - الحي السكني - الأعياد - الرفاق - طاعة الوالدين - آداب الأكل - الأدوات المدرسية - في فناء المدرسة - الرياضة - الزيارات - الرحلة - الحاجة إلى الماء - السوق - المتاجر - البلدية - البريد - التعاون - وطني الجزائر - وسائل النقل و المواصلات - الإعلام والاتصال - الأعراس والحفلات - الجيران ..... إلخ.<sup>4</sup> وقد جمعت في سبع مجالات مقررّة على تلاميذ السنة الأولى ابتدائي في كتابهم المدرسي

<sup>1</sup> المصدر السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> ينظر: سهيلة كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الهادف، ص 266.

<sup>3</sup> عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، تصميم المناهج، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بدمههور، جامعة الاسكندرية، ديسمبر 2010، ص 67.

<sup>4</sup> ينظر: مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 13.



على النحو الآتي: العائلة ، المدرسة ، الرياضة و التسلية ، الحي ، المحافظة على المحيط ، التضامن والمواطنة ، المواصلات و الاتصال ، الحفلات والأعياد.<sup>1</sup>

وبنظرة ناقدة نجد أن المجالات التواصلية ذات الترتيب التالي: الذهاب إلى المدرسة – في فناء المدرسة- الأدوات المدرسية-التعارف . يحمل خلا ، فلو قدم مجال التعارف على مجال الأدوات المدرسية لكان الترتيب منطقيا ، لأن التلاميذ ، بعد أن يذهبوا إلى المدرسة يتجمعون في الفناء وبعد ذلك يبدأ التعارف في الفناء وداخل القسم ، ثم بعد ذلك تبدأ الدراسة من خلال تعريف التلاميذ بالأدوات المدرسية. و الدليل على ذلك أن ما ورد في قسم القراءة في الصفحة 21 يؤكد على أن التعارف قد تم فمثلا : محفظة مصطفى كبيرة-محفظة ليلى صغيرة –كتاب مصطفى جميل-مقلمة ليلى جميلة. فمثل هذه العبارات ومن خلال خلق مواقف من واقع التلميذ في قسمه يمكن للمعلم أن يعرف بالأدوات المدرسية ، طبعا بعد أن يتم التعارف بين التلاميذ.<sup>2</sup> ولذا نقترح ترتيبا للوحدات بحسب العقول الدلالة و يكون كالتالي:

الذهاب إلى المدرسة/التعارف/الأدوات المدرسية/تنظيم الوقت/فطور الصباح/نشاط أعضاء الأسرة/طاعة الوالدين./الحي السكني./الرفاق/الجيران.....السوق./التعاون.....المتاجر./الأعياد.....الألعاب./الأعراس و الحفلات.....الرياضة./الزيارات .....الأعياد./إعداد الأكل(الضيافة ).....الزيارات./الرحلات .....إعداد الأكل/ وطني الجزائر .....الرحلات./ مركز البريد.....وطني الجزائر./ دار البلدية.....دار البلدية. السوق.....مركز البلدية./ المتاجر .....وسائل النقل./ وسائل النقل.....الإعلام والاتصال./ الإعلام والمحافظات على البيئة./ المحافظة على البيئة.....الحاجة إلى الماء./ الحاجة إلى الماء .....اختتام السنة./ الألعاب .....الاستعداد للعطلة/الرياضة.....الجيران./ الاستعداد للرحلة.....التعاون.<sup>3</sup>

2 / 4 / 3 / 3 / 2 / 1 المنهاج المحوري: يعتمد هذا النوع من المناهج في تصميم محتوياته على تخير معارف مشتركة بين جميع التلاميذ تزودهم بحقائق ومعلومات وتكسيهم مهارات واتجاهات لازمة لهم في حياتهم كمواطنين لهم حقوق وعليهم واجبات في واقعهم ، حيث يتكون المحتوى من مجموعة ميادين أو

<sup>1</sup> ينظر: كتاب التلميذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

<sup>2</sup> ينظر: مصطفى طويل وآخرون: دراسة تحليلية للكتب المدرسية، التناقص في المادة التعليمية، اللغة العربية، المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، نوفمبر، 2006، ص 7.8.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه ص 24، 25.

مجالات يتم تصنيفها وفقا لحاجات التلاميذ ومشكلاتهم العامة ويتكون كل ميدان أو مجال من مجموعة من الوحدات الدراسية يقوم التلاميذ بالتخطيط لها وتنفيذها تحت إشراف المعلم وتوجيهه و إرشاده.<sup>1</sup> يتم فيه مراعاة الطفل كفرد إنساني ولا يتم إهمال المواد الدراسية في الوقت ذاته وعلى أساس أن الطفل يتعلم بطريقة نظامية ولا يترك الأمر لتقديره كما في منهج النشاط. ويشير مفهوم المنهج المحوري إلى نمط من الخبرات التعليمية المنظمة في كل متكامل يتضمن قسمين، الأول: معني بتنمية الكفايات العامة التي يحتاجها المتعلم والثاني: معني بتنمية الكفايات الخاصة القائمة على فكرة الفروق بين المتعلمين واختلافهم في الميول والاستعدادات والقدرات، فالمنهج المحوري يدور حول حاجات المتعلمين ومشكلاتهم في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته. وهناك من لا يعتبره تخطيط للمنهج ولكنه طريقة لتنظيم وتنفيذ بعض جوانب النشاط المشتركة للتلاميذ.<sup>2</sup> ويشير البرنامج المحوري إلى مجموع الأنشطة المنظمة التي تعدّ جزءاً من منهج المدرسة يتم تخصيصها للكفايات الاجتماعية والشخصية التي يحتاجها جميع الطلبة، بالإضافة إلى الإجراءات والمواد التعليمية والإمكانيات المختلفة التي تقدمها المدرسة من أجل تحقيق كفاية الخبرات التعليمية اللازمة لتحقيق نمو الكفايات الاجتماعية والشخصية لدى الطلبة. وهكذا يتضمن المنهج المحوري برنامجين أحدهما عام، والآخر خاص. ويستفيد المنهج المحوري ككل بطريقة منسقة من المبادئ الأساسية الخاصة بالتعلم وطرق التدريس وتنظيم الموقف التعليمي التعليمي القائم على المشكلات.<sup>3</sup>

1/2 / 4/ 3/ 3/2/1 التخطيط في المنهج المحوري: إن أي مخطط لمنهج محوري لا بد أن يراعي الأسس التالية عند تخطيطه لهذا المنهج:

\* التعرف على خصائص المجتمع ( مشكلاته وحاجات التلاميذ ودوافعهم).

\* تحديد المشكلات التي يجب دراستها، وميادين الخبرة التي يجب اكتسابها في صفوف الدراسة المختلفة، وأن يشارك في تحديدها الخبراء والمعلمون والتلاميذ.

\*الاتجاه في تنظيم خبرات المنهج المحوري نحو: الدراسات القائمة حول وحدات دراسية معينة أو اتخاذ الوظائف الاجتماعية محوراً للدراسة.

<sup>1</sup> ينظر: سهيلة كاظم الفتلاوي: المنهج التعليمي والتدريس الهادف، ص299.

<sup>2</sup> ينظر: فؤاد محمد موسى، المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، شركة جهان، مصر، ط1، 2002، ص352.

<sup>3</sup> ينظر: حلي أحمد الوكيل، محمد أحمد المفتي، المناهج، ص299.

\* التخطيط لتنفيذ المنهاج باختيار المشكلة وتحديد أهدافها تحديداً دقيقاً، والتخطيط لدراسة كيفية حلها بما يفيد التلاميذ في الحاضر والمستقبل.

\* ربط محتوى المنهاج بما درسه التلاميذ بحيث يؤدي إلى تكامل المعرفة.

\* التخطيط لأوجه النشاط الفردي والجمعي للتلاميذ.

\* تحديد نواحي التقويم وأساليبه وأدواته .

2/2/4/3/3/2/1 خصائص المنهاج المحوري: يذكر بعض الباحثين أن المنهاج المحوري يتميز عن غيره بمجموعة من الخصائص هي:

\* اعتبار الخبرة أساساً لتعديل السلوك .

\* تنظيم المحتوى على أساس المشكلات الشخصية والاجتماعية .

\* استخدام حل المشكلات.

\* التشديد على التخطيط التعاون والعمل الجماعي .

\* يوفر فرصاً للتعاون بين المتعلم والمعلم.<sup>1</sup>

3/2/4/3/3/2/1 مزايا تطبيق المنهاج المحوري: يشترك المنهاج المحوري في كثير من مزاياه مع منهج النشاط أو منهج الخبرة. ومعظم مزايا المنهاج المحوري متضمن في كلامنا على طبيعته وتعريفه وأنواعه<sup>2</sup>، ومن أبرز هذه المزايا فيما يلي:

\* المادة فيه مرتبطة بالحياة ( حياة التلميذ المنزلية والاجتماعية).

\* الدراسة فيه تدور حول المشكلات الحياتية للفرد والمجتمع.

\* استخدام طريقة حل المشكلات فيه أثر إيجابي في العملية التعليمية .

\* يراعي الفروق الفردية.

<sup>1</sup> ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2009، ص 235، 236.

<sup>2</sup> ينظر: ينظر: فؤاد محمد موسى، المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص 309، 310.

\*يدرب المتعلمين على كيفية التفكير في المواقف الصعبة التي تواجههم.<sup>1</sup>

4/2/4/3/3/2/1 صعوبات تنفيذ المنهاج المحوري: ومن بين الصعوبات التي تواجه اعتماد هذا

النوع من المناهج نذكر:

\*يحتاج إلى مدرس شمولي ذي المام واسع بالعلوم العامة ، لأنه يشتمل على موضوعات متنوعة ، ومثل هذا المدرس قد لا يكون متوافرا .

\*يتطلب بيئة صفية غنية وتغييرات واسعة وشاملة لأنه لا يمكن أن يكتب له النجاح في مؤسسات تعليمية لا تمتلك الامكانيات اللازمة لتطبيقه.<sup>2</sup>

أما إذا أردنا البحث تحليلا عن مجموع ما اختارته مناهج المرحلة الابتدائية في تعليماتها للغة العربية من محتويات فإننا نجدها على النحو الآتي :

السنة الثانية ابتدائي: حيث يتكون الكتاب من المحاور التالية: المدرسة، الحياة الأسرية، الحياة الاجتماعية، الأعياد الوطنية، جسم الإنسان و الصحة، اللعب و الترفيه، النقل و المواصلات، المدينة و الريف. الفلاحة، عالم الحيوان، الطبيعة و البيئة، المهن والنشاط الاقتصادي، الاكتشافات و الاختراعات، الإعلام ووسائل الاتصال. بمعدل 14 أربع عشر محورا.<sup>3</sup> من أربعة عشر محورا ، تنصدر كل محور صورة معبرة عن مضمونه وفحواه وهذا شيء إيجابي و عامل مساعد على وضع التلميذ في جو ما يتناوله المحور . ولمزيد من الفائدة كان من الأنسب أن تذكر في مطلع كل محور الكفاءات المستهدفة من خلال كل محور كي يتم التركيز عليها و أخذها بعين الاعتبار.<sup>4</sup>

إن ترتيب المحاور بالشكل الوارد في الكتاب يسلب بعض العناوين تحقيق ظاهرة التواصل و الانسجام فيما بينها لذا ارتأينا إحداث بسيط في ترتيب المحاور و المتمثل فيما يلي:

\*تأخير المحور السابق الخامس (اللعب و الترفيه) إلى نهاية السنة لمناسبتها للعطلة الصيفية التي يتطلع فيها التلاميذ إلى اللعب الترفيهي.

<sup>1</sup> محسن علي عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص236.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، تأليف سيدي محمد دباع بو عياد، حفيظة تازورت، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية، 2011، جدول المحتويات.

<sup>4</sup> ينظر: مصطفى طويل وآخرون: دراسة تحليلية للكتب المدرسية، التناسق في المادة التعليمية، اللغة العربية، ص34.

\*تقديم المحور التاسع (المهن و النشاط الاقتصادي) إلى المرتبة السادسة كي يتلوه المحور العاشر (النقل و المواصلات ) فالمحور الثامن ( الفلاحة ). بناء على هذه الاقتراحات فإن ترتيب المحاور يكون حسب الترتيب الآتي:

1-المدرسة / 2-الحياة الأسرية. /3-الحياة الاجتماعية. /4-الأعياد . / 5-المدينة و الريف / 6-المهن والنشاط الاقتصادي. / 7-النقل والمواصلات/ 08-الفلاحة . / 09-الطبيعة و البيئة/10-عالة الحيوانات./ 11-جسم الإنسان و الصحة./ 12-الاكتشافات و الاختراعات./ 13-الإعلام ووسائل الاتصال/14-اللعب والترفيه.

السنة الثالثة ابتدائي: المدرسة ، العائلة ، الأعياد ، الصحة وجسم الإنسان ، العلاقات الاجتماعية ، الطبيعة و البيئة ، الريف وخدمة الأرض ، المدينة و الحرف ، الإعلام ووسائل الاتصال ، الألعاب. بمعدل 10 عشرة محاور.<sup>1</sup>

محاور الكتاب مرتبة ترتيبا منطقيا فيما بينهما وهي مناسبة تماما مع ما ورد في المنهاج إلا أنه يستحسن تقديم المحور الخامس على المحور الرابع بناء على أن محور الحياة الاجتماعية ينبغي أن يكون تاليا لمحور الأعياد ويتأخر عنه محور الصحة وجسم الإنسان.<sup>2</sup>

وما يلاحظ على محاور الكتاب لهذه السنة أن كل محور يتضمن مدخل يحوي معينات تعليمية هادفة تتمثل في:<sup>3</sup>

أ-رقم المحور.

ب-صورة معبرة عن مضمون المحور وموحية بما ستعالجه وحداته.

ج-ذكر الكفاءات التعليمية المستهدفة من خلال المحور.

إذ أن تخصيص كل محور بصورة معبرة عن مضمونه من شأنه أن يساهم في وضع التلميذ في إطار جو الوحدات ويساعده على تمثيل فحوى المحور و إدراك العلاقة بين وحداته ، وهو أمر مهم للغاية . كما أن

<sup>1</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، شريفة غطاس وآخرون، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية 2010/2011، 07.08.2015. ص

<sup>2</sup> ينظر: مصطفى طويل وآخرون: دراسة تحليلية للكتب المدرسية، التناسق في المادة التعليمية، اللغة العربية، ص52.

<sup>3</sup> ينظر: الصفحة نفسها .

كتابة الكفاءات المستهدفة من شأنه أن يهيئ المعلم والمتعلم للتركيز على تلك الكفاءات ورصدها من خلال نصوص القراءة.

و ما يلاحظ أيضا عن هذه الكفاءات المذكورة في مطلع كل محور وإدراك العلاقة بين وحداته ، هو أمر مهم للغاية .كما أن كتابة الكفاءات المستهدفة من شأنه أن يهيئ المعلم والمتعلم للتركيز على تلك الكفاءات ورصدها من خلال نصوص القراءة.

و ما يمكن قوله حول هذه الكفاءات المذكورة في مطلع كل محور أنها غير شاملة لما هو مستهدف ووارد في المحور بصورة فعلية ، فالمحور الأول على سبيل المثال جاء فيه : -تكتب رسالة./ -تتعرف على النص و أقسامه./ -توظف ظروف الزمان و المكان./ -توظف الضمائر المنفصلة (هي و هو). إلا أننا نجد كفاءات أخرى يتضمنها المحور لكنها غير مذكورة في مطلعه كالتمييز بين ال الشمسية و ال القمرية و توظيف صيغتي كذلك و أيضا.<sup>1</sup>

**السنة رابعة ابتدائي:** الحياة والعلاقات الإنسانية ، الحياة والخدمات الاجتماعية، الهوية الوطنية، التغذية و الصحة ، الكوارث الطبيعية، التوازن الطبيعي وحماية البيئة ، عالم الصناعة والابتكار ، الرياضة البدنية والفكرية، الحياة الثقافية الفكرية، السياحة والأسفار والرحلات. بمعدل 10 عشرة محاور.<sup>2</sup>

**السنة خامسة ابتدائي:** القيم الإنسانية ، العلاقات الاجتماعية، الخدمات الاجتماعية ، التوازن الطبيعي والبيئة ، الهوية الوطنية ، الصحة والرياضة ، غزو الفضاء والاكتشافات العلمية ، الحياة الثقافية والفنية، الصناعات التقليدية والحرف ، الرحلات و الأسفار. بمعدل 10 عشرة محاور.<sup>3</sup>

أما إذا أردنا الحديث عن مبدأ التجانس والتكامل في المحتويات المقترحة فيمكننا ضرب مثال عن ذلك بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي ، والتي وإن كانت المراحل المقررة فيها متدرجة منطقيا، فإن هذا لا يعني أنها متجانسة خاصة في مجالاتها التواصلية و لذا نقترح ترتيبا للوحدات بحسب الحقول الدلالة و يكون كالتالي:<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، ص 53.

<sup>2</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، شريفة غطاس وآخرون، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، 2012/2011.

<sup>3</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، شريفة غطاس وآخرون، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، 2012/2011. ص 05.

<sup>4</sup> مصطفى طويل: دراسة تحليلية للكتب المدرسية 24,25.

- الذهاب إلى المدرسة.
- التعارف.
- الأدوات المدرسية.
- تنظيم الوقت.
- فطور الصباح.
- نشاط أعضاء الأسرة.
- طاعة الوالدين.
- الحي السكني.
- الرفاق.
- الجيران.....السوق.
- التعاون.....المتاجر.
- الأعياد.....الألعاب.
- الأعراس و الحفلات.....الرياضة.
- الزيارات .....الأعياد.
- إعداد الأكل ( الضيافة ).....الزيارات.
- الرحلات .....إعداد الأكل.
- وطني الجزائر .....الرحلات.
- مركز البريد.....وطني الجزائر.
- دار البلدية.....دار البلدية.
- السوق.....مركز البلدية.

- المتاجر .....وسائل النقل.
- وسائل النقل.....الإعلام والاتصال.
- الإعلام والاتصال .....المحافظة على البيئة.
- المحافظة على البيئة.....الحاجة إلى الماء.
- الحاجة إلى الماء .....اختتام السنة.
- الألعاب .....الاستعداد للعطلة.
- اختتام السنة.....الجيران.
- الاستعداد للرحلة.....التعاون.

والأمر الذي يسوغ لنا هذا الترتيب كما قلنا هو الحقول الدلالية هذا من جهة ، ومن جهة أخرى أن المضامين اللغوية ليست مبنية على بعضها وإنما هي دروس مستقلة. وربما بهذا الترتيب لمنا شمل بعض الموضوعات التي كانت مبعثرة مثل درس أسماء الإشارة ،<sup>1</sup> جمعنا بين أسلوب التعجب والتحذير. وحققنا التناسب بين الصفات و أضدادها، وبين التذكير والتأنيث الذي ينتمي إلى قسم التضادات. وبهذا الترتيب لا بد أن نتصرف في بعض النصوص التي وردت في مرحلة التعلم الفعلية كي تتناسب و الحروف التي لم تقدم كونها آخرت ..

هذا على مستوى المجالات التواصلية، أما على مستوى كل وحدة ، و العلاقات التي تربط الأنشطة فيما بينها نجد الكثير من الثغرات منها مثلاً:<sup>2</sup>

\*في الوحدة السادسة ، وحدة فطور الصباح، المضمون اللغوي المرصود في الفهرس [الجمل المثبتة] لا علاقة له بالكلمات المميزة في النص، لأن هذه الأخيرة تتعلق بمعجم فطور الصباح [و هو المائدة ، الفطور، الخبز، الزبدة، القهوة، الحليب] و لا جدوى من هذا الدرس لأن التلميذ لا يقوى على فهم الإيجاب إلا من خلال النفي . والجملة التي اكتشف منها الحرف لم تقتطف من النص . وفي وضعية [أقرأ] و [أكتشف] لم يستثمر المؤلفون توظيف : منديل ، مكسرات، مربى، مشروب ، إلخ.... ولا بأس أن نضيف معها أشياء

<sup>1</sup> المرجع السابق .ص 25.

<sup>2</sup> المرجع نفسه .ص 26.



أخرى . والذي زاد هذه الوحدة بعدا عن التجانس المحفوظة ، اللغز لأنها بعيدة عن المحتوى التواصلية [ فطور الصباح ] ، بالإضافة إلى صعوبة بعض كلماتها مثل : سرا ، جهرا ، حتما . أو على الأقل مكانها ليس في هذه الفترة المتقدمة من السنة الدراسية.<sup>1</sup>

-إهمال المضامين اللغوية : ففي الوحدة السابعة [نشاط أفراد الأسرة] نجد المضمون اللغوي المثبت في الفهرس غائبا في النص ، فلا أثر للنفي ب: ما وليس وإنما المرصود في النص الأوصاف (الصفات) [ الموظف القديم ، خياطة ماهرة ، طبيب متخصص ، جدي المتقاعد ، تلميذة شاطرة ، أستاذ متفوقا ] ، و عندما ننظر في الأسئلة لا نجد فيها أدنى إشارة إلى تلك النعوت الواردة في النص ، بل هي تناسب المضمون الأعمال و الوظائف لأن السؤالين 2 و 3 هما:

هل تذكر أعمال أفراد أسرته؟

تحدث أنت عن أعمال أفراد أسرتك.

وكحوصلة لهذه الفقرة يمكن رصد الملاحظات التالية:<sup>2</sup>

-افتقاد المضمون اللغوي لبعض المضامين المحددة في المنهاج.

-عدم بناء معظم دروس القراءة على النص الأصلي ، عدم التقيد بالمقاربة النصية .

-عدم تمييز كلمات المضامين اللغوية في بعض النصوص .

-اضطراب مضمون النص ، وعدم تناسب الرسم المرفق مع ترتيب أفكار النص .

أما عن مبدأ التكامل فتبينه الإجابة عن السؤال الذي فحواه هل يحدث الكتاب تكاملا في التلميذ ؟ أو بصورة أخرى هل يحقق الكتاب ملامح التخرج -المسطرة في المنهاج- لدى المتعلم في نهاية السنة الدراسية؟.

مما لاشك فيه أن المتعلم يحرز جملة من الكفاءات التي تجسدها مهارات متنوعة بتنوع النشاطات التي تضمها الكتاب ، ولكن هل نجد بين ذلك تكاملا واضحا لا يمكن أن ينكره أحد؟ . ما يظهر جليا أن المجالات التواصلية مست الطفل في مختلف جوانب المحيطات التي يدور فيها بدءا من الأسرة [ تنظيم الوقت -فطور الصباح- نشاط أعضاء الأسرة -طاعة الوالدين -إعداد الأكل] ثم المحيط الذي يحيط

<sup>1</sup> مصطفى طويل : دراسة تحليلية للكتب المدرسية.ص26

<sup>2</sup> المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

بالأسرة [ الحي السكاني-الرفاق -الألعاب -السوق - المتاجر- دار البلدية- المحافظة على البيئة -مركز البريد...إلخ] وكذا محيط المدرسة . و من هذه المصادر يستلهم التلميذ تواصله مع غيره، ومن خلال ذلك يعبر عن أحداث بسيطة ، يستطيع أن يبني عليها معارف جديدة ، وسير هذه المضامين تنامت أحيانا نموا زمنيا طبيعيا من التحاق التلميذ بالمدرسة إلى أن [تنتهي السنة الدراسية ويبدأ الاستعداد للعطلة الصيفية.] وما يتخلل ذلك من مناسبات [كالزيارات و الأعياد والأفراح ] و كل المحيط الذي يتحرك فيه الطفل إما بمعية أسرته أو مع أصدقائه في المحيط القريب أو البعيد المنظم.

ومن الجانب المهاري الذي يتعلق باللغة كلغة فالتلميذ يتعلم-بالتكرار و التدرج -قراءة و كتابة الحروف، وبعد ذلك الكلمات و الجمل، و كذا تأليف جمل تراكيب و إن كان هذا الشق الأخير غير مركز عليه وسببه أن مرحلة التعليمات الفعلية وردت في وضعيتها التعليمية غير متجانسة مع المرحلتين السابقتين . حتى أن مستعمل الكتاب لولا اطلاعه على دفتر التطبيق يظن بأن التلميذ في قسم التعليمات الفعلية لا يتعلم شيئا ، لذا نقترح:

- أن تدعم مرحلة التعليمات الفعلية ببعض ما ورد في دفتر التطبيق حتى يكون الكتاب متجانسا في وضعياته التعليمية في مراحله الثلاث.

أما في مجال الكتابة نرى أن الكتاب لا يقدم للمتعلم ما يجعله متمكنا من إتباع السطر أثناء الكتابة لأننا لم نجد ما يكرس ذلك ، بل حتى دفتر التطبيق يخلو من ذلك. لأن تعليمات الكتابة المرصودة في الكتاب -وبالتحديد في مرحلة التعليمات الأساسية -هي مبنية على التعليمات التالية:<sup>1</sup>

-أكمل الحرف الناقص و أقرأ.

-أركب كلمات فيها حرف الطاء مثلا.(ضمنيا نفهم الكتابة من غير ضوابط).

-أكمل الحرف الخط الواردة في دفتر التطبيق هي: على سبيل المثال ما ورد الصفحة 13.[كتابة:1-خط:د... د... دب...].

في الإملاء: كتابة حرف الدال مملئ مع الحركات القصيرة و الطويلة.] و على هذا يمكن القول بأن التلميذ لا يجد حصة يتعلم فيها أبجدية الكتابة الصحيحة إن على مستوى الحرف أو على مستوى الكلمة

<sup>1</sup> مصطفى طويل :دراسة تحليلية للكتب المدرسية.ص28.27

. و عندها نتساءل كيف يتأتى للتلميذ تجويد خطه وهو يعدم هذه التقنيات ، وإنما هو علم له تقنياته الخاصة به. و إذا أردنا أن نوضح الأمر بصورة ملموسة فلنعد إلى كتاب السنة الثانية الذي خصص عنوانا لهذا الشأن وهو [ألاحظ و أتدرب] الذي وسع الجزء الأول ، وفيه يتعلم كيف يتقيد بالسطر ، وكيفية رسم الحرف في موضعه ، لأن المنهاج يدعو إلى كتابة الحروف منفردة ، وكتابتها متصلة ضمن كلمات ، وهذا أمر حققه الكتاب ، لكن ما لم يحققه الكتاب هو:<sup>1</sup>

-تمييز الحروف ورسمها رسماً صحيحاً.

-كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات.

-نسخ الكلمات وجمل القصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة فيما بينها.

وهذه الأهداف نجدها ممكنة التجسيد في كتاب السنة الثانية ، لأنه خصص مرحلة قائمة بذاتها تحت عنوانين كبيرين هما : ألاحظ و أتدرب ، أحسن خطي.

أما إذا عرجنا على الجانب المعرفي فالمعارف المقدمة في مستوى التلاميذ ، لأنها تختص باهتمامات التلميذ في هذا السن ، وقدمت في وضعيات ذات دلالة بحيث جعلت التلميذ في تواصل مع غيره ، بل وفوق كل هذا لا يجد قطيعة بين ما يعيشه في أسرته ووسطه الاجتماعي القريب خارج المدرسة ، و ما يعيشه داخل الحصص في المدرسة ، بمعنى أن تكون المعارف خادمة له ولحياته كفرد فعال في المجتمع .ورغم ذلك فقد رصدت بعض الثغرات على مستوى هذا الجانب ، نذكر منها :

- إهمال ضبط بعض الكلمات في نصوص مرحلة التعليمات الفعلية و بالأخص الكلمات الممنوعة من الصرف ، كما في الصفحة 106 (عمر) ، و في الصفحة 108 (أمه، السطر الثالث) و ( فوجد ، بالسطر الثامن) و في الصفحة 113 (السطر الأول) و الملاحظة نفسها تقدم لنصوص مرحلة التعليمات الأساسية ، كما في الصفحة 40 (السطر الأول) و دائماً توظيف الأسماء غير المصروفة.

-خطأ في الشكل (انظر الصفحات: 76 (السطر 01) و 89 (السطر 03) و عد إلى فقرة النص في مرحلة التعليمات الفعلية).

-خطأ نحوي ( انظر الصفحة 81 ) ، وانظر مرحلة التعليمات الأساسية ، نشاط التعبير [النص].

<sup>1</sup> المرجع نفسه .ص 28,29

- ومن الأخطاء اضطراب المصطلحات كما في الفهرس ، (انظر الوحدة 27 ، مجال المحافظة على البيئة : الألف المحذوفة) وكذا التاء المفتوحة (الأفعال) لأن ما بين قوسين حشو ، حتى أن المنهاج لم يذكره بهذه الصورة.

وبناء على كل ما مر بنا في هذه الدراسة يمكن الحكم على هذا الكتاب بأنه في خطوطه العريضة مبني على ما ورد في المنهاج ، أي في مجال التدريس بالكفاءات و اعتماد المقاربة النصية إلى حد بعيد ، ناهيك عن تقيده بالمخطط العام المتمثل في [المرحلة التمهيدية و مرحلة التعليمات الأساسية و مرحلة التعليمات الفعلية]. ولكن جل العيوب المرصودة فهي خارج هذا الإطار لأن موضعها هو ثانيا تلك المحتويات ، وسبب ذلك في نظرنا هو عدم تتبع المؤلفين للكتاب –وبعين واحدة- على المستويين العمودي وبالأخص على المستوى الأفقي.

فعلى المستوى العمودي وجدنا مرحلة التعليمات الفعلية في وضعياتها التعليمية غير متناسبة مع سابقتها . وإذا نظرنا إلى المرحلتين الأخيرتين وجدناهما تفتقدان إلى ما اعتقد في المرحلة الأولى في أعلى كل وحدة من تحديد للمجال التواصل و المضمون اللغوي و الوسائل . ووددنا لو جمعت أوصال وحدات المرحلتين الأخيرتين على شكل محاور كما الحال في كتاب السنة 2 و 3 و 4.

و أما على مستوى الأفقي فلا بد أن نؤكد على ضرورة النظر في الكتاب من حيث العيوب التي رصدناها في هذه الدراسة و التحليل ، و أجزائها في الخلاصة في المستويات الثلاثة و خاصة ما ثبتناه في المستوى المعرفي و بالأخص في المستوى المنهجي بأطره الثلاثة : التدرج و الانسجام و التكامل.<sup>1</sup>

إذ أن ما نستخلصه من التنظيمات المنهجية المعتمدة في محتويات مناهج اللغة العربية تبنيها لمجموعة من التصميمات تمثلت في التنظيم حسب المجالات و حسب المحاور تدرج تحتها تنظيم الوحدات الحاوي لتنظيم الأنشطة ، مع إشراك التنظيم الحلزوني.

وللإشارة إلى جانب ما ذكر من تنظيمات ظهرت تنظيمات أخرى حديثة كمنهج الاتصال الفعال ومنهج التكامل والمنهاج التكنولوجي والمنهاج الأخلاقي والمنهاج القومي والمنهاج الخفي والمنهاج العالمي والمنهاج التكميلي (ذو الأبعاد الثلاثة) ومنهج التفكير ومنهج الضرورة ومنهج المواطنة والمنهاج المختلط ومنهج موجه

<sup>1</sup> المرجع السابق. ص 28.29

للمعلمين. وللاستزادة ينظر التهميش أسفله.<sup>1</sup> وهي مجموعة مناهج غربية التنظير ، وكأمة متميزة وجب علينا تنظيم مناهجنا التعليمية من منطلق مقومات هذه الأمة . حيث حاول بعض الباحثين استحداث تنظيم اسلامي يوافق الجبله الاسلاميه ويتوافق مع خصائص متعلمينا .

#### 4/ 3/ 3/2/1 منهج الاستخلاف الإسلامي :

يرى فؤاد محمد موسى في كتابه المناهج، أسسها ، عناصرها ، تنظيماتها أن ما سبق ذكره من تنظيمات تهتم بأمر الحياة الدنيا من منطلق علماني بحث متجاهلا تمام التجاهل هدي الله وحقيقة خلق الإنسان وكونه مستخلفا في هذه الأرض. مما جعل تلك المناهج لا تخلو من عديد الثغرات وكثير الزلات . جعلتها تتهاوى ولا تصمد بل عجلت بإخفاقها لإبعادها الدين الحق الفاعل في التربية الصحيحة القويمة .<sup>2</sup> وقد عدد ذات الباحث في الكتاب ذاته مجموع الأسس التي يبني عليها منهج الاستخلاف الإسلامي اختصرناها في النقاط التالية:<sup>3</sup>

- بناء المنهاج يقوم على تحقيق خلافة الإنسان لله في الأرض ، إذ يجب أن تكون المادة المدرسة وفق ميولات وحاجات ورغبات الانسان كلها لتحقيق الغاية الكلية من خلق الإنسان.
- يحقق المنهاج وحدة المعرفة ويزيل الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية، وهذا يتحقق من خلال أن العلم كله لله ، وأن الكون كله منظومة واحدة تتكافل عناصره بعضها مع بعض ، وأن القوانين التي تنظم هذا الكون وتضبط حركته هي منظومة وضعها الخالق بقدرته ، فالوجود كله وحدة متكاملة متناسقة الأجزاء ، صادر عن الإرادة المباشرة للواحد المطلق ألا وهو الله .
- يهتم المنهاج بالإنسان كله روحه وعقله وجسده ، فالإنسان وحدة واحدة متكامل الأجزاء ، فهو ليس جسما مستقلا بذاته عن الروح ، وليس عقلا منفصلا لا علاقة له بالجسم والروح ، وليس روحا هائمة بلا رابط عن الجسم والعقل ، إذ لابد من إعدادة إعدادا شاملا متكاملا.
- يعتمد هذا المنهاج في تحقيق أهدافه على إيجابية ونشاط ودافعية المتعلم ، إذ يربيه ليكون خليفة الله في الأرض... فغاياته مستمرة طوال حياته لذلك فإن همته ونشاطه و إيجابيته لا تنتهي فهي مستمرة

<sup>1</sup> بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، المناهج وتطبيقاتها التربوية ، 2015 .

<sup>2</sup> ينظر: فؤاد محمد موسى ، المناهج، أسسها ، عناصرها ، تنظيماتها، ص 360-356.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 370-362.

ومتجددة ، لا ترتبط برغبة وقتية أو بحاجة متقطعة ... إذ يتم وصل كل الحاجات في هذا المنهاج بحاجة الإنسان إلى رضا ربه.

● يعتمد هذا المنهاج في تربية المتعلم على الخبرات المربية سواء كانت خبرات مباشرة أم غير مباشرة ، والخبرة تحتاج إلى نشاط ووعي بأبعاد الموقف التعليمي وتفاعلا معه واستخدام النتائج والاقتناع بها ، فالخبرة ما أدركه العقل وفقهه واقتنع به ووقر في القلب واختلج به الوجدان وانفعل به وصدفته الجوارح بالعمل....فهو منهج يتعامل مع الواقع ليحرك الحياة في واقعها ويحل مشاكلها مستعينا بالله وما أمده به من خبرات ، فكل ما جاء به القرآن والسنة لتربية وتوجيه الإنسان هي أفعال وأعمال واقعية تتعامل مع واقع الإنسان وفطرته التي فطره الله عليها والواقع العملي الحياتي الموجه بهدي الله ...حيث تبلور في عقولهم النظرية من خلال الحركة والواقع فتكتسب المهارات والقيم من خلال الممارسة وتكتشف القوانين والعلاقات في ثنانيا مواجهة الحياة الواقعية بمشكلاتها الحقيقية .

● يراعي هذا المنهاج الفروق الفردية بين المتعلمين حيث تتنوع قدراتهم واستعداداتهم التي فطرهم الله عليها...والخلافة تحتاج إلى وظائف متنوعة واستعدادات شتى من ألوان متعددة كي تتكامل جميعا وتناسق وتؤدي دورها في عمارة الأرض ، فهذا المنهاج لا يعد التلاميذ ليكونوا نسخا متكررة ، بل يراعي هذه الفطرة في الإنسان ويعد كل تلميذ حسب قدراته واستعداداته التي وهبها الله إياها...فالمنهاج يزود كل المتعلمين بالخبرات المشتركة التي تتفق فيها قدراتهم واستعداداتهم والتي لا يكون المتعلم إنسانا إلا بها ، ثم يزود كل متعلم بعد ذلك بما يناسبه من خبرات فيما يتميز به من قدرات واستعدادات عن غيره فيكون هناك الطبيب والمهندس والفلاح....وكل الوظائف التي لا تستقيم الحياة إلا بها.

● يراعي المنهاج الاسلامي الفروق الفردية بين الجنسين لوجود الفروقات في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والاتجاهات التي فطر الله كل جنس عليها .مما يترتب على ذلك اختلافات في الأدوار لكل جنس في الحياة بما يوافق خصائصه للقيام بمهامه التي حضه الله بها فعلى سبيل المثال تربية المرأة الصالحة تحتاج إلى تزويدها بالمعارف المتعلقة بالزواج والحمل والولادة وتربية الأبناء وإدارة المنزل والاقتصاد المنزلي وكل ما يخص أنوثتها وتعاملها مع الزوج والزواج الصالح ...إلخ .

● تتعدد الطرائق والأساليب والوسائل المستخدمة في هذا المنهاج فلا يعتمد على طريقة واحدة وذلك لوجود الفروق الفردية بين المتعلمين واختلاف طبيعة مواضيع التعلم والهدف المراد تحقيقه ، فهناك

التعلم عن طريق الشرح والبيان والتوضيح ، أو عن طريق التجارب والممارسة والعمل أو عن طريق ضرب الأمثلة والقصص أو عن طريق القدوة والتجسيم والتصوير أو عن طريق الاستنباط والاستقراء...إلخ.

• يعد المنهاج المتعلم ليكون إنساناً يحقق مفهوم الإنسانية التي أرادها الله له في الأرض...يتعاون مع البشر أي يأخذ بيد أخيه لتحقيق الغاية الكبرى من الوجود ، فلا إعداد داخل حدود إقليمية ضيقة باسم المواطنة هذه الأخيرة تسببت في نشر الأحقاد والحروب. فوطن الإنسان إنسانيته التي تشمل كل الأرض ، ومسؤولياته تشمل كل البشرية ، فالمنهاج الإسلامي ينشد تربية عالمية تتعدى الأخوة الإيمانية إلى الأخوة الإنسانية.

إن المنهاج الإسلامي منهج الاستخلاف هو المنهاج الذي يستطيع أن يحقق مفهوم الإنسانية في نفوس الناشئة دون غيره من المناهج العلمانية لأنه يقوم على هدي الله ، ففيه تحقق التربية السلام الاجتماعي والعالمي.

ومهما تنوعت التنظيمات بين علمانية وإسلامية ، فإن لها خطية تنظيم معينة تبحث التعليمية في آلياتها.

4/3/3/2/1 خطية تنظيم المحتوى : من خلال ما مر بنا من مجموع الرؤى حول ترتيب المحتويات وجدنا أن مسار تنظيم تعليميتها لا يخرج عن بعدين<sup>1</sup>:

1/4/3/3/2/1 البعد الرأسي لتنظيم المحتوى: والذي يتم فيه تنظيم عناصر ومكونات المحتوى على امتداد الزمن ( مثال: ترتب محتوى اللغة العربية للصفوف الأول والثاني والثالث متوسط بتتابع معين ) وفي هذا الأسلوب ينظم محتوى المنهاج على امتداد الزمن ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال التالي : إذا كان هناك مفهوم معين مهماً بالنسبة للدارسين فينبغي تناوله أكثر من مرة وتأكيد في المنهاج مع تجاوز المستوى الذي عولج به في كل مرة من حيث الاتساع والعمق على امتداد الزمن وهذا يعني تكرار نفس المفهوم مع مستويات أعلى مع المعالجة وذلك بشيء من التوسع والعمق .

فهو تنظيم من أسفل إلى أعلى أو من فوق إلى تحت ، ويكون في المادة الدراسية الواحدة وداخلها ، أي ترتيب موضوعاتها طبقاً لمبادئ معينة ، بحيث تكون هذه الموضوعات متدرجة ومتراصة ويفيد تعلم أولها في تعلم ما بعده.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ينظر: سعدون الساموك ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، 76-78.

1/2/3/3/4/2 البعد الأفقي لتنظيم المحتوى: ويهتم بترتيب عناصر ومكونات المحتوى جنباً إلى جنب (مثل علاقة محتوى الجغرافيا بالتاريخ واللغة بعلم الاجتماع في نفس الصف الأول المتوسط. فيما لو تناول قضية معينة) ويهتم هذا الأسلوب بترتيب مكونات محتوى المنهاج جنباً إلى جنب بمعنى أن يكون هناك ترابط وتماسك بين المقررات التي تُدرس في صف دراسي معين و من خلال التنسيق بين المواد الدراسية المختلفة من ناحية، والتنسيق بينها وبين الحياة الخارجية من ناحية ثانية، وبين المواد وحاجات المتعلمين من ناحية ثالثة.<sup>2</sup>

ومن خلال ما مر بنا في تنظيم محاور محتويات كتب المرحلة الابتدائية اعتمادها التنظيم الرأسي في تدرج محتوياتها عبر السنوات الخمس إذ تكرر نفس المحاور كل سنة مع مراعاة التوسع في الموضوعات المنضوية تحت محور من سنة لأخرى تصاعدياً. أما التنظيم الأفقي فانتفى اعتماده بين تعليمية اللغة العربية وباقي المواد المقررة.

وما بين اختيار وتنظيم المحتويات التعليمية مبادئ مشتركة لا بد من معرفتها والانطلاق منها لضمان منهاج مبني على نسق وانسجام بين .

1/2/3/3/4/5 مبادئ اختيار وتنظيم المحتوى التعليمي: لاختيار المحتوى وتنظيمه على باني المنهاج التقيد بما يلي:<sup>3</sup> \* صدق المحتوى: بحيث يكون المحتوى صحيحاً ودقيقاً ويرتبط بالأهداف التربوية و يواكب الاكتشافات العلمية المعاصرة، ذا قيمة وأهمية في حياة المتعلم مهتماً بتنمية مهاراته وتنظيم معارفه مع التركيز في تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه.

\* الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي: أي لا بد أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية و بالواقع الاجتماعي والثقافي. مما يحقق قابلية تعلم المحتوى أي لا يكون صعباً حين تعلمه.

\* التوازن: أي أن يكون متوازناً بين العمق والشمول وبين النظري والعملي وبين الأكاديمي والمهني و بين احتياجات الفرد والمجتمع.

\* مراعاة المحتوى للتعليمات السابقة للمتعلمين مع تتابعها: حيث تكون الخبرة التعليمية آنية في المنهاج مبنية على المعارف السابقة بمستوى أشمل وأعمق كوسيلة لفهم لتلك الخبرة واستيعابها واستخدامها

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، الصفحات نفسها.

<sup>2</sup> ينظر: الصفحات نفسها.

<sup>3</sup> توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ، ص 83. ينظر: رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، ص 32.



وقت الحاجة. وهو ما تستند عليه ذاكرة المتعلم في ربطها بين المعلومات القديمة المخزنة والجديدة ذات العلاقة.

\* مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع: بأن يكون عالميا يشمل أنماط التعلم التي لا  
تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر ، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أيضا أن  
يربط المتعلم بالعالم المعاصر حوله.

\* مناسبة المحتوى للزمن والظرف ، فمن الأفضل تحديد محتوى المناهج في ضوء الظروف والامكانيات  
الموجودة .

\* تضمين المحتوى ممارسة الأنشطة الهادفة : وذلك بتهيء الفرص لتنفيذ النشاطات المختلفة التي  
تحقق بالتأكيد أهداف المنهاج.

\* مبدأ الاستمرارية : من خلال إيجاد علاقة رأسية بين الخبرات التعليمية فتبدأ بالأفكار البسيطة ثم  
تتعمق بازدياد تعقد الموضوعات وبزيادة القدرات التي تتطلبها عملية التعليم والتعلم.

\* مبدأ التكامل : ويكون بربط الخبرات التعليمية في مجال معين بالخبرات التعليمية في مجالات أخرى  
تحقيقا للتكامل ببعديه الأفقي والعمودي.

\* التوحيد : أي وضع المواد الدراسية المتقاربة في وحدات معا .<sup>1</sup>

أما معايير اختيار وتنظيم محتوى مناهج اللغة العربية فيمكن استخلاصها مما سبق ذكره وحصرها  
في:<sup>2</sup>

\* أن يكون محتوى اللغة العربية مرتبطا بأهداف تعليمها ومتسقا شكلا ومضمونا \* أن يكون هناك  
توازن بين عمق المحتوى ، وأن تتكامل فيه علوم تدريس وحدات اللغة العربية. \* أن يراعي المحتوى ميول  
المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم \* أن يكون المحتوى مراعيًا للمعاصرة إلى جانب اهتمامه باللغة كالتراث. \* أن  
يعرض موضوعات اللغة العربية وفقا لقدرات المتعلمين واستعداداتهم ومدى تقبلهم مراعين في تنظيم  
المحتوى ما يأتي: الانتقال من المعلوم إلى المجهول/ من المحسوس إلى المجرد/ من البسيط إلى المركب/ من  
السهل إلى الصعب/ من الماضي إلى الحاضر/ من الجزء إلى الكل.

<sup>1</sup> سعدون محمود الساموك ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 68-71.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 81.

وهي مجموع معايير حاولت مناهج تعليمية اللغة العربية للمرحلة الابتدائية اتباعها واعتمادها في تخير وتنظيم محتوياتها. وذلك ما نلاحظه في محتوى كتب اللغة العربية حيث تم اختيار موضوعات ثلاث مستواه العمري وواقعه ، لكن من حيث الجودة يتميز كتاب السنة الأولى بمناسبة مواضيعه لمستوى التلاميذ وتنوع القيم التي تضمنها ، بينما يتميز كتاب السنة الثانية بتكثيف المجالات والوحدات على حساب النوعية التي تستدعيها العملية التعليمية، وهذا بسبب تداخل المواضيع وتكرارها ، أما كتاب السنة الثالثة فنلمس فيها نوعا من التراجع بحيث أن مواضيعه لا تشكل امتدادا لمحتويات كتابي المستويين السابقين سواء من حيث طبيعة نصوصه أو الاتجاهات التي رام تحقيقها ، وهذا أحد نواتج قلة التنسيق بين واضعي المناهج ومؤلفي الكتب والمنفذين لها في الميدان ، فوضع الكتاب لم يكن على أساس دراسة ميدانية تشمل مختلف شرائح المتعلمين باختلاف ظروفهم البيئية (شمال/جنوب) ، والاجتماعية ( غنية /متوسطة /محرومة) ، ولهجاتهم (العربية / الأمازيغية) والعادات والتقاليد ( سكان الجبال/ الصحراء/ الأرياف / المدن) .<sup>1</sup>

فمنطلقات اختيار المحتويات وتنظيماتها ومعايير تحقق كليهما لا يمكن التعرف عليها مالم نكن على دراية بالمصطلح الثالث في مبحوثات التعليمية للمحتوى التعليمي ، ونقصد هاهنا مصطلح تحليل المحتوى.

أ/ب/ تحليل المحتوى : تبحث التعليمية في هذا المصطلح عن مفهومه<sup>2</sup> ، أهدافه<sup>3</sup> ، أهميته<sup>4</sup> ، خصائصه<sup>5</sup> ، شروطه وضوابطه<sup>6</sup> أهم آلياته<sup>7</sup> ، وأنواعه<sup>8</sup> وخطواته<sup>9</sup>. حيث لم نعد إلى التفصيل في هذا العنصر بل اكتفينا بالإشارة لأهم المراجع التي تتناول قضاياها وهو ما يهمننا في تأصيل قضايا تعليمية اللغة

<sup>1</sup> ينظر: الجوهري مودر " القيم التي تتضمنها الكتب المدرسية في ضوء المفاهيم الحضارية والقضايا المعاصرة "، مخر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري ، كلية الآداب واللغات ، 2013/2012 ، ص 49.50

<sup>2</sup> عبد الرحمن الهاشي ومحسن علي عطية : تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، ص 144 -146.

<sup>3</sup> ينظر: عبد الرحمن الهاشي ومحسن علي عطية : تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، ص 163، 162. ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، ص 81-84..

<sup>4</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص 86-91

<sup>5</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، المرجع نفسه ، ص 95-110 ، ينظر: عبد الرحمن الهاشي ومحسن علي عطية ، المرجع نفسه ، ص 152-156.

<sup>6</sup> عبد الرحمن الهاشي ومحسن علي عطية : المرجع نفسه ، ص 163-165.

<sup>7</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، المرجع نفسه ، ص 433-445. وينظر: أحمد أوزي ، تحليل المضمون ومنهجية البحث ، الشركة المغربية للطباعة والنشر الرباط ، المغرب ، 1993، ص 25-30.

<sup>8</sup> ينظر: عبد الرحمن الهاشي ومحسن علي عطية : المرجع نفسه ، ص 211، 212.

<sup>9</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، المرجع نفسه ، ص 130، 129. وللاستزادة ينظر : عبد الرحمن الهاشي ومحسن علي عطية : المرجع نفسه ، ص 175-208. وينظر: أحمد

أوزي ، تحليل المضمون ومنهجية البحث، ص 45-54

العربية. إذ وظفنا هذا العنصر بشكل بسيط في رصد متعلقات تعليمية اللغة العربية في الوثائق التربوية خاصة بحثنا .

فبتحليل محتوى البرنامج الدراسي المحدد في مناهج اللغة العربية والمفصلة في الكتب المدرسية ،  
نجد أنه وقد اعترته العديد من الشوائب يمكن إبرازها في النقاط الآتية:

- ✕ إن هذه المحتويات، خاصة نصوص القراءة، لا تلي الحاجيات اللغوية للمتعلم، فإذا سلّمنا أن الوظيفة الأساسية للغة هي وظيفة التواصل، حُقّ لنا أن نقول إن المتعلم بعد أن يستكمل مرحلة التعليم الابتدائي يكون عاجزا عن التعبير عن كثير من المواقف بلغة عربية فصيحة ومرد ذلك إلى فقر القاموس اللغوي المعدّ لتلميذ مرحلة التعليم الابتدائي، إن تلميذ هذه المرحلة إذا ما طلب منه مثلا، وصف مكان يرتاده مرارا، كالمطبخ، غرفة النوم، المتجر.....بيدي عجزه على تسمية الأشياء بلغة عربية فصيحة، لأنّ المناهج المسطرة لم تفكر في إدراج نصوص للقراءة تعتمد ألفاظ الحضارة، أضف إلى ذلك عدم الاستفادة من البحوث المتخصصة في هذا المجال والتي حددت الرصيد اللغوي لطفل مرحلة التعليم الابتدائي.
- ✕ إن محتويات مناهج اللغة العربية حالها حال باقي المناهج التعليمية، تتعرض أحيانا لما يسمى بالتخفيف<sup>1</sup>، بالتخفيف<sup>1</sup>، فيتم حذف بعض المقررات الدراسية<sup>2</sup>، خاصة من القواعد النحوية والصرفية والصيغ والتراكيب، بهدف تخفيف المناهج التربوية، ولكن أحيانا تكون عملية التخفيف غير مدروسة دراسة واعية، كأن تحذف صيغ تعبيرية من وحدة من الوحدات التعليمية وتدرج صيغ أخرى غير واردة في نص القراءة. ومثال ذلك أيضا حذف الجملة الاسمية كدرس من دروس القواعد للسنة الرابعة ابتدائي بداعي إدراجه في السنة الثالثة، غير أن تناول القواعد في السنة الثالثة ليس عبارة عن دراسة نحوية، وإنما عبارة عن صيغ يميز من خلالها المتعلم بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية ولا يتعرض بتاتا إلى العناصر النحوية الجملة الاسمية وإعرابها.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2008. وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي والتوزيعات السنوية أوت 2009. و اللجنة الوطنية: التدرج السنوي للتعليمات مرحلة التعليم الابتدائي، مادة اللغة العربية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011.

<sup>2</sup> دليل كتاب اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي، تأليف بوبكر خيشان وآخرون، ديوان المطبوعات المدرسية، 2011م، ص 06. ، دليل كتاب العربية للسنة الثانية ابتدائي، جوان 2011، ص 06. دليل كتاب العربية للسنة الرابعة ابتدائي، جوان 2011، ص 07، دليل كتاب العربية للسنة الخامسة ابتدائي، جوان 2012، ص 07.

<sup>3</sup> السعيد بوعبد الله، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي"، ص 15.

✕ مجموع ما حذف من محتويات وقيدته أدلة اللغة العربية<sup>1</sup>، بقي يراوح مكانه وهو ما يمثل عائقاً أمام المعلم حين تجاوزه لها، كما تعمل على إرباك المتعلم وتشتت انتباهه. حيث تعتبر في هذه الحالة حشواً لا طائل منه، كما تزعزع الثقة بين المعلم والمتعلم وبين الهيئة المؤلفة وكل ذلك سيعود بالسلب على تعليمية اللغة العربية وهو ما عايشناه واقعاً من خلال حضور الحصص أو من خلال حواراتنا مع بعض المعلمين. هذا ما يمكن قوله حول المحتوى التعليمي وصفاً وتحليلاً وتقييماً، حيث صيغت هذه المحتويات في قوالب ووضعيات تعليمية تعليمية سميت بالأنشطة التعليمية.

### 3/1 الأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية في تعليم اللغة العربية :

تمثل النشاطات التعليمية المختلفة الموجهة قلب المنهاج، وذلك لتأثيرها الكبير في تشكيل خبرات المتعلمين وتربيتهم تربية متكاملة من جهة، وباعتبارها مسئولة عن تحقيق أهداف المنهاج من جهة أخرى، حيث تتحقق الأهداف التربوية للمواد التعليمية في مجالين أساسيين هما مجال التدريس ويشمل: المحتوى والكتب والوسائل الموضحة و مجال النشاط المدرسي وهي مجموع المواقف الطبيعية والفرص العملية التي تعالج فيها المواد الدراسية<sup>2</sup>.

إذ تعتبر الأنشطة التعليمية عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية، حيث يحقق استخدامها إيجابية المتعلمين في الموقف التعليمي انطلاقاً من مجموع ما تسطره الأهداف التعليمية. وكما مر بنا فإن المناهج الحديثة ركزت على استخدام الأنشطة التعليمية لما لها من دور فاعل في إكساب العديد من المعارف والمعلومات التي تعمل على تنمية المهارات العقلية والاجتماعية التي يصعب اكتسابها خارج نطاق البيئة المدرسية<sup>3</sup>.

حيث تبحث التعليمية في قضايا النشاط التعليمي المتمثلة في: مفهومه<sup>4</sup>، أهميته<sup>5</sup>، أسس ومعايير اختياره<sup>1</sup>، وآليات إنجازه<sup>2</sup> وما يهم مقامنا هذا هو ما تتناوله التعليمية من قضايا حول الأنشطة اللغوية

<sup>1</sup> ينظر: وزارة التربية، دليل كتاب اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي، تأليف بوبكر خيشان وآخرون، ديوان المطبوعات المدرسية، 2011م، ص 06، وينظر: سيدي محمد دباغ، حفيفة تازروت، دليل كتاب العربية للسنة الثانية ابتدائي، جوان 2011، ص 06. وينظر: دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، ص 08. وينظر: مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012، ص 07. وينظر: مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012، ص 07.

<sup>2</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة فلسطين، 2012، ص 278.

<sup>3</sup> ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ص 94.

<sup>4</sup> ينظر: توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأساليبها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط 1، 2000، ص 87. ينظر: صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 132.

<sup>5</sup> ينظر: حسن شحاتة، النشاط المدرسي، مفهومه وظائفه مجالات تطبيقه، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 9، 2006، ص 15.

اللغوية والمتمثلة في : مفهومها ، أهميتها ، أهدافها ، أسس ممارستها ، معايير اختيارها ، أنواعها ( الأنشطة اللغوية الصفية و اللاصفية ) ، مشكلات و معوقات ممارسة الأنشطة اللغوية الصفية و اللاصفية و حلولها .

و كما مر بنا في عنصر أهداف تعليم اللغة العربية وجدنا أن تعليمها يهدف إلى تنمية قدرات ومهارات لغوية متنوعة لدى المتعلمين ، كتنمية قدرتهم على فهم المقروء فهما صحيحا ، وقدرتهم على الانطلاق في التعبير عن أنفسهم ونقل أفكارهم إلى غيرهم بشكل واضح مرتب منظم ، وتنمية قدرتهم على إنشاء المعاني الجديدة وتوضيح المعاني الغامضة ، وتنمية قدرتهم على الاستعمال الدقيق والواضح للغة كالما وكتابة ، كما يهدف تعليمها أيضا إلى بث روح الإبداع وتنمية قدراته المختلفة لدى التلاميذ .

و تحقيق مثل هذه الأهداف يتوقف على ممارسة اللغة العربية ممارسة حيوية فعالة ومخططة وموجهة لتحقيق تلك الأهداف ، ذلك لأن حياة اللغة العربية بعيدة عن الواقع الفعلي ، ووقوف المدرس بها عند مجرد الشروح والأمثلة والتطبيقات النظرية الموجودة في الكتب المدرسية ، يشعر بجمودها وعدم فاعليتها ، أو يبعث على الإحساس بعدم أهميتها وعدم الجدوى من التمكن منها ومن الحرص على اكتساب ألفاظها وصيغها ، والإنسان يتعلم لغته عندما يمارسها .

وعلى ذلك ينبغي على المدرسة أن تعمل على توفير كافة الوسائل الممكنة التي تشعر بحيوية اللغة وفعاليتها ، وكذلك توفير كافة الفرص لممارستها وتجسيدها تجسيدا يرتبط فيه اللفظ بالمدلول واللفظ بالمعنى لتمكين المتعلمين من إحياء وتنمية ما يتوافر لديهم من تراكيبها وألفاظها ومعانيها<sup>3</sup> .

### 1/3/1 مفهوم الأنشطة اللغوية : يقصد بها مجموع الممارسات اللغوية التي يقوم بها المتعلمون

داخل الفصل وخارجه فتساعدهم على نموهم اللغوي ، منها ما هو مرتبط بالمناهج ومنها ما هو نشاط خارجي كالإذاعة والصحافة المدرسية .... إذ تتيح ممارسة اللغة بأشكالها الشفوية والكتابية<sup>4</sup> . فهي مجموع الألوان المتنوعة من الممارسة العملية للغة حديثا واستماعا وقراءة وكتابة يقوم بها التلاميذ داخل حجرات

<sup>1</sup> سهيلة محسن كاظم الفتلاوي المنهاج التعليمي والتدريس الفعال ، ص 95.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 98.

<sup>3</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد ، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، ص 278 ، 279.

<sup>4</sup> أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ص 323 ، 322.

الدراسة وخارجها برغبتهم، ويستخدمون فيها مهارات اللغة استخداما موجها وناجحا في المواقف الحياتية والطبيعية.<sup>1</sup>

أما المنهاج الجزائري فنجد أنه قد عرف النشاط بأنه: "ممارسة المتعلم التي تنصب على محتوى تعليمي في حصة من حصص الدرس داخل القسم وبناء على توجيه المدرس. وإذا أردنا أن نبسط المفهوم قلنا إنه العمل أو الفعل الذي يسلطه المتعلم على محتوى ما؛ فإزاء نص من نصوص القراءة يقوم المتعلم بمحاولة قراءة الكلمات والجمل (فك الترميز)، كما يقوم بربط الدال بالمدلول، حيث يعطي لكل كلمة وكل جملة الدلالة المناسبة لها، ثم يقوم بمحاولة إدراك معنى النص باستعمال استراتيجيات مختلفة كتحليل السياق والقرائن اللغوية وغير اللغوية الخ... إن هذه العملية تسمى نشاط... كما يعد نشاطا الجهد الذي يبذله المتعلم في حصة التعبير الشفوي إزاء سند بصري للتعبير عن المشهد، أو إبداء رأيه في أمر ما، أو محاولة استعراض تجربة من تجاربه أو ذكرى من ذكرياته. والحديث عن مفهوم النشاط يعني التركيز على المتعلم لا على المحتويات المعرفية، كما يعني أيضا ربط المحتويات بالممارسة، ومن ثم بناء الكفاءات لا حشو الذاكرة بالمعلومات والمعطيات. فمفهوم النشاط يوحي بمعاني الممارسة والإنجاز والبناء؛ فهو يضع المتعلم في مرتبة الصدارة، ويعطى له الدور الأساسي في العملية البيداغوجية."<sup>2</sup> إذ عرف المنهاج النشاط من منظور المقاربة بالكفايات والتي تنادي بتمركز التعلم حول المتعلم ومجموع ما يقوم به لإحداث التعلم.

ويتضح من التعاريف السابقة أن الأنشطة اللغوية تستغرق فنون اللغة الأربعة الحديث والكتابة والقراءة والاستماع، وأنها تسير في مسلكين: فمنها ما يمارس داخل الفصل وتسمى الأنشطة الصفية أو المصاحبة للمواد الدراسية، أو المنهجية..... ومنها ما يكون خارج جدران الفصل الدراسي وتسمى بالأنشطة الحرة أو غير الصفية أو الأنشطة خارج المنهاج.....، ويعتبر كلا المسلكين جزءا أساسيا من المنهاج وليس شيئا إضافيا أو خارجا عنه بحيث يشمل المسلك الأول الجانب التطبيقي للمواد الدراسية سواء قام بها المتعلمون داخل الفصل أو خارجا عنه. ويمثل المسلك الثاني الجزء المتمم للمنهج الدراسي.<sup>3</sup> ومهما كان نوع النشاط ومكان ممارسته فإن أهميته تكفل وجوب إعطاء ما يستوجب يسر الأداء والتعلم.

2/3/1 أهميتها: تعتبر الأنشطة اللغوية بنوعها الصفية وغير الصفية من الوسائل الفعالة التي يستخدمها المعلم وتستعين بها المدرسة الحديثة في تحقيق أهداف اللغة تعليم اللغة العربية، حيث أصبح

<sup>1</sup> ينظر: فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، مصر، ط1، 1998، ص236.

<sup>2</sup> الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص10.

<sup>3</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص279.

مسلمًا به أن اللغة لا تعلم بقواعد وقوالب منطقية منظمة وحدها بقدر ما يتم تعليمها بالتقليد والمحاكاة والممارسة السليمة في مواقف حية تشبه مواقف الحياة إلى حد كبير ، وهنا تأتي الأنشطة اللغوية لتمثل أفضل الوسائل لبلوغ هذه الغايات المنشودة.<sup>1</sup> ، و تأتي أهمية الأنشطة اللغوية المتعلقة باللغة العربية أنها تمثل أوسع أنواع النشاط ، إذ لا تقتصر على اللغة العربية فحسب ، وإنما تتغلغل في سائر ضروب نشاطات المواد الدراسية الأخرى التي تستخدم اللغة العربية كأداة لنقل الأفكار والحقائق والمعلومات والخبرات التي تشتمل عليها ، كما تعد النشاطات اللغوية التي يمارسها المتعلمين داخل حجرات الدراسة صورة مصغرة لما يقومون به في مجتمعهم الخارجي من كلام واستماع أو قراءة وكتابة ، ومن ثم تصبح بمثابة المفتاح الذي يقدم لهم ليدخلوا به أبواب الحياة في آفاقها الواسعة وتكفيهم بما يحتاجون إليه في حياتهم العامة.<sup>2</sup>

و بالرغم من أهمية الأنشطة اللغوية والتربوية في تكوين وتثبيت وتنمية مهارات وقدرات لغوية متنوعة وتنمية قدرات الإبداع وتنمية الكثير من القيم الخلقية والاجتماعية لدى المتعلمين فإن واقع ممارستها في مدارس بلداننا العربية يشير إلى أن ممارستها لا تتم على أساس خطة موضوعة ، وأن ما يمارس منها ليس مرتبطًا بالمناهج الدراسية وإنما يمارس للتسلية والترفيه ، كما أن هذه النشاطات لا تتم ممارستها في حصص داخل المنهج الدراسي ، بل تمارس في فترات الراحة أو في نهاية اليوم الدراسي ، أو في أيام الإجازات أو العطل الرسمية.<sup>3</sup> وهذا ناتج عن عدم اليقين بالأهمية العظمى للأنشطة التعليمية ، وعدم رصد أهداف علمية ناجعة في استثمارها لتحقيق التعلم والتعامل الصحيح للغة ، فالأنشطة اللغوية لا بد أن ترصد لها أهداف تسهم في تحقيق البعد الوظيفي والتواصل للغة المتعلمة.

3/3/1 أهدافها : تسعى الأنشطة اللغوية المتعلقة باللغة العربية إلى تحقيق الأهداف التالية :

✓ تمكين المتعلمين من الانتفاع باللغة انتفاعاً عملياً في مجالات التعبير الوظيفي والإبداعي وتحقيق ذلك بممارسة الحديث ، والحوار والمناقشات والمناظرات ، في الاجتماعات والندوات وبما يقوم به المتعلمون من التحرير في صحيفة الفصل أو مجلة المدرسة.

<sup>1</sup> رشدي أحمد طعيمة، الأنشطة اللغوية ، أنواعها معاييرها ، استخداماتها، الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات ، 2005 ، ص 11.

<sup>2</sup> خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 279-280 .

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 281

✓ الاتصال بالتراث العربي وغيره من أنواع التراث المترجم إلى اللغة العربية وتتبع ما يجد في الميادين المختلفة.

✓ تقوية شخصية المتعلمين وتربيتهم تربية خلقية اجتماعية، وإعدادهم للمواقف الحيوية، التي تتطلب القيادة والزعامة واحترام الرأي.

✓ رسم الطرق السديدة لقضاء أوقات الفراغ والانتفاع بها في أعمال جدية وترفيهية.

✓ معالجة المتعلمين الذين يميلون إلى الانطوائية والعزلة، أو الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب والارتباك، فكثير من ألوان النشاط اللغوي علاج حاسم لهذه الأمراض.

✓ الكشف عن المواهب والميول الخاصة باللغة العربية وإشباعها.

✓ ترسيخ ما يصل إليه المتعلمون في الحصص وتنميته وتجديده.

✓ إعداد متعلمين قادرين على أن يفكروا تفكيراً عميقاً ومستقلاً في مواجهة المشكلات التي تواجههم.

✓ تحبيب المتعلمين في اللغة العربية والقراءة الجيدة الناقدة المتنوعة التي تثقف عقولهم وتهذب أذواقهم.

✓ إيجاد حركة ثقافية تشجع على حب العلم والميل إلى البحث وإشعار المتعلمين بواجباتهم نحو وطنهم وتعليمهم كيف يمارسون حقوقهم ويحترموا حقوق الغير.

وكما يلاحظ على الأهداف السابقة شمولها للجوانب المعرفية و المهارية والوجدانية للمتعلم بما يتيح له تربية متكاملة، كما يلاحظ أيضاً تأكيدها على ممارسة اللغة حديثاً واستماعاً وقراءة وكتابة، ممارسة فعالة تتيح لقدراتهم الإبداعية الظهور والنمو<sup>1</sup>.

ولن تتحقق هذه الممارسة الفعالة ما لم تنطلق من أسس تضمن سيرورتها سيورة حسنة تكفل سهولة التنفيذ كما تضمن تحقق الأهداف المرجوة.

4/3/1 أسس ممارستها : لاشك أن تحقيق الأهداف المقصودة من ممارسة الأنشطة اللغوية خاصة تمكين المتعلمين من تنمية الميول والمهارات المختلفة وتزويدهم ذاتياً بالمعارف والفنون على مدى الحياة

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 281، 282.



يتوقف على مدى ما تستند إليه هذه الأنشطة من أسس تربوية ، ومدى ما تراعيه ممارساتها لهذه الأسس .  
ومن أهم هذه الأسس ما يلي <sup>1</sup> :

1/ 4/3/1 الغرضية: بمعنى أن يكون لكل نشاط هدف خاص يقصد منه ، وأن يتعرف المتعلمون إلى هذا الهدف ويعملون على الوصول إليه بأنفسهم في حدود قدراتهم وإمكانيات مدرستهم من غير مغالاة أو إسراف ، أو قصور وانحراف ، حتى تكون هناك نتيجة واضحة لممارسة هذا النشاط مما يؤدي إلى زيادة واقعية هؤلاء المتعلمين .

2/ 4/3/1 التلقائية الموجبة: بمعنى أن يجرى النشاط في جو ديمقراطي تسوده الحرية والتفاهم وتبادل الرأي بين الجماعة ، واحترام ما تراه الأغلبية ، واعتزاز كل فرد بقيمة المجموع واعتزاز المجموع بقيمة أفراده .

3/ 4/3/1 الحيوية وعدم التكلفة: بمعنى أن يجرى هذا النشاط في مجالات حيوية طبيعية مما تزر به الحياة العلمية العملية في المجتمع الخارجي فيكون بذلك صورة مصغرة لما يجرى في الحياة العامة .

4/ 4/3/1 التكامل والانسجام: حيث ينبغي أن يكون بين النشاط وفروع اللغة العربية تكامل في إطار أهداف تعليم اللغة العربية ، ووحدة الأهداف بين فروع اللغة والنشاط تستوجب أن يكون بينهما توافق وانسجام وتكامل ، فما يجمل في المقررات الدراسية يفصله النشاط ، وما لا يتسع له الوقت المخصص لدروس اللغة العربية في شكل حصص مقررته يجد له مجاله الرحب في مجالات النشاط التي تتميز بالجدة والطرافة .

أسس ممارسة تتيح لنا تبصر مجموع المعايير الواجب التقيد بها عن تخير أنشطة اللغة العربية .

5/3/1 معايير اختيار أنشطة اللغة العربية: لا بد أن يستند اختيار نشاط التعليم على عدة معايير

هي :

1/ 5/3/1 الصدق: ويتجلى ذلك في مدى ارتباطه بالأهداف التربوية .

<sup>1</sup> محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1979، ص 821، 822، وينظر: جودت الركابي ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الفكر دمشق ، ط 1 ، 1996، ص 235 .

5/3/1 2/ الشمول : وهو أن يكون لكل أهداف المنهاج نشاطات تعمل على تحقيقها وكذلك أن تراعي الأنشطة الأنماط المختلفة من التعلم.

5/3/1 3/ التنوع : و يعنى ضرورة اختيار نشاطات التعلم لتحقيق النمو الشامل للمتعلم والبلوغ به إلى أقصى درجة ممكنة مع مراعاة التوازن فيه ، وأن تتنوع الأنشطة أيضا لتتلاءم مع الأهداف المتنوعة للمنهاج والطرق والأساليب المتنوعة في التعليم .

5/3/1 4/الملاءمة : و تعنى ضرورة ملاءمة الأنشطة للمستوى العام للجماعة.كما تلاءم المستويات المختلفة لأفرادها للنمو الجسدي والعقلي والعاطفي والأخلاقي والاجتماعي .....إلخ .

5/3/1 5/ الارتباط الوثيق بالظروف الكائنة : بأن يكون النشاط وظيفيا يبرز صلة التعلم بالحياة. دون أن ننسى التقويم الذي يعمل على رصد مسلكية تلك الأنشطة تصحيحا و تثمينا.<sup>1</sup> ومما ذكر جميعا يتبين جليا أنواع الأنشطة اللغوية وصورها.

5/3/1 6/ أنواع الأنشطة اللغوية : تأخذ الأنشطة التعليمية صوراً عدة تصنف وفق معايير متعددة منها ما يتعلق بطبيعة المادة والموضوعات الدراسية أو بطبيعة المعرفة كالأنشطة الدينية ، العملية ، الثقافية ، الاقتصادية الحرفية ، الاجتماعية ، الرياضية ، الفنية.....إلخ ، كما تصنف بحسب طبيعة الأهداف المرجوة منها وطبيعة العمل الذي يتم اختيار المشكلة فيه ومن خلال طريقة تنفيذ النشاط سواء كان فردياً أو جماعياً ومن أهم أنشطة التصنيف السابق نذكر أنشطة تجريبية ، تصميمية تصنيعية ، مكتبية ، تمهيدية ، ميدانية.... إلخ.<sup>2</sup>

وكما هو ملاحظ أن للأنشطة التعليمية بما فيها اللغوية عديد التصنيفات من منطلق عديد الاعتبارات كاعتبار الواقعية والتجريد ، الحواس ، موقعية الإنجاز ، حال التعلم ، واعتبار الفاعلين واعتبار بيئة الانجاز ومدى ارتباطها بالمواد الدراسية... إلخ ، إذ يمكن إعطاء الأنشطة اللغوية عديد التنوعات التي لا يسع المقام لذكرها لذا سنصنفها وفق معيار بيئة التعلم صفية ولا صفية، هذا الأخير هو الأشهر والأشيع ، و ما يجدر التنويه له أنهما صنفان متكاملان لخدمة تعلم اللغة العربية وجودة التمكن من كفاياتها. فما طبيعة الأنشطة اللغوية وفق هذين الصنفين؟ .

<sup>1</sup> ينظر: وجيه المرسي أبو لين: "الأنشطة اللغوية اللاصفية" <https://kenanaonline.com>

<sup>2</sup> ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي المنهاج التعليمي والتدريس الفعال ، ص 98.

### 1/6/3/1 أنشطة اللغة العربية الصفية : لها تسميات عدة منها الأنشطة المنهجية و الأنشطة

المصاحبة للمنهج أو للمادة ، وهي تلك الأنشطة المرتبطة بالمواد الدراسية والتي يمارسها المتعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه ، وتكون في صورة مجالات ويفرد لها حصص خاصة ، أو أن تكون مصاحبة للمادة الدراسية وتتخلل الحصص الدراسية ويحدد المعلم الأوقات المناسبة لها، وتهدف إلى إثراء العملية التعليمية لتنمية مهارات المتعلمين ، حيث يخطط لها خدمة للمناهج الدراسية.<sup>1</sup> وتجدر الإشارة أن مصطلح النشاط الصفّي في منظومتنا التربوية جاء خلفا لمصطلح المواد الدراسية وذلك بهدف توجيه المعلم إلى توظيف استراتيجيات التدريس التي تركز على الجهد الذي يبذله المتعلم لاكتساب المعارف والمهارات بنفسه بدلا من التركيز على المعارف والمحتويات ، ومن ثم ينصب الاهتمام على بناء الكفايات لا على حشو الذاكرة بالمعلومات. من خلال مجموع الإجراءات والفعاليات التي يقوم بها المعلم والمتعلم في حيز زمني محدد و مجال معرفي معين ، بحيث تتيح للأخير أن يلاحظ ويفكر و يناقش ويقارن ويعبر ويستنتج ويجرب ..... إلخ ، بما يحقق اكتساب المهارات الأساسية للتعلم وبلوغ الكفايات المستهدفة في مختلف المجالات والأنشطة المقررة.<sup>2</sup>

فبتغيير أدوار العملية التعليمية وفق البيداغوجيات الحديثة ومركزية المتعلم في بنائه للمعرفة وتنميته لمهاراته الفكرية واللغوية و بتوجيه وإرشاد من معلمه في إنجاز الأنشطة مع مجموع المتعلمين بحدود زمكانية مضبوطة طوال السنة الدراسية تمثل الأنشطة الجانب التطبيقي للمواد الدراسية المقررة فنجد مثلا مادة/نشاط اللغة العربية تخصص لها أنشطة كنشاط القراءة ونشاط التعبير الشفوي ونشاط الخط..... إلخ . لذا أصبح مصطلح النشاط الصفّي الأقدر تعبيرا عن تلك التوجهات البيداغوجية الجديدة.

و بالبحث في المناهج التعليمية الجزائرية لتعليم اللغة العربية نجدها قد أفردتها بتوزيع أنشطتها الفرعية على السنوات الخمس من التعليم الابتدائي وفق احتياجات وقدرات متعلميها . متقاربة من حيث المجالات مختلفة من حيث التفصيل والتنوع على مد زمني يختلف في السنتين الأولى والثانية عن ما خصص للسنوات الثلاث الأخيرة ، والجدول الآتي يبين أنشطة اللغة العربية الصفية المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي:

<sup>1</sup> أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ص.58.

<sup>2</sup> ينظر: صالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 132.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

عدد الحصص	الأنشطة المقررة	المستوى الدراسي
8	تعبير شفوي / قراءة / كتابة	السنة الأولى ابتدائي <sup>1</sup>
2	قراءة / كتابة	
2	محفوظات	
2	ألعاب قرآنية وكتابية	
1	تعبير كتابي	
10	تعبير شفوي / قراءة / كتابة	السنة الثانية ابتدائي <sup>2</sup>
2	قراءة / كتابة	
1	محفوظات	
2	نشاط الإدماج (التعبير الكتابي – المشاريع)	
8	قراءة / تعبير شفوي / كتابة	
1	تعبير كتابي – تحرير	السنة الثالثة ابتدائي <sup>3</sup>
1	محفوظات	
1	نشاط الإدماج (تصحيح التعبير الكتابي – المشاريع).	
2	قراءة (أداء . فهم . إثراء ) تعبير شفوي وتواصل	
2	قراءة / قواعد نحوية	
2	قراءة / قواعد صرفية وإملائية	السنة الرابعة ابتدائي <sup>4</sup>
1	تعبير كتابي	
1	محفوظات	
1	مطالعة موجهة	
1	انجاز مشاريع / تصحيح التعبير الكتابي	
1	نشاطات إدماجية / خط	
2	قراءة (أداء . فهم . إثراء ) تعبير شفوي وتواصل	
2	قراءة / قواعد نحوية	
2	قراءة / قواعد صرفية وإملائية	
1	تعبير كتابي	
1	محفوظات	السنة الخامسة ابتدائي <sup>5</sup>
1	مطالعة موجهة	
2	انجاز مشاريع / تصحيح التعبير الكتابي / نشاطات إدماجية	

وفي تحليلنا لمناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية والوثائق المرافقة لها وجدناه غير مفصلة لماهية النشاط اللغوي وما تعلق به تنظيرا كي يكون مرجعية تكوينية للمعلم بل اكتفت المناهج بالتعريف بالأنشطة المقررة على النحو الآتي:

كانت هذه هي جميع الأنشطة الصفية المقررة لسنوات المرحلة الابتدائية ، حيث سيتم تناول النشاط الصفّي تحليلًا في قطب المعرفة اللغوية لاحقا.

<sup>1</sup> اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص 8 .

<sup>2</sup> مناهج السنة الثانية الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص 09

<sup>3</sup> مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص 07

<sup>4</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الأساسي ، جوان 2011، ص 11 .

<sup>5</sup> اللجنة الوطنية للمناهج : مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي جوان 2011 ، ص 10.

هذا وقد سمي النشاط الصفّي بذلك تمييزاً عن باقي الأنشطة المدرسية الأخرى على اعتبار أنه يوجد عدد متنوع من الأنشطة التي تمارس داخل المدرسة وخارجها تحت إدارتها لكنها لا تلتزم بالمقررات والمواد الدراسية وبمجموع الضوابط التي تحكم الحصص الدراسية وهذا النوع يسمى بالأنشطة غير الصفّية أو اللاصفّية .

2/6/3/1 أنشطة اللغة العربية اللاصفّية : ولها تسميات عدة من بينها الأنشطة المنهجية غير صفّية، الأنشطة اللامنهجية الإضافية ، الأنشطة خارج الفصل ، الأنشطة اللاصفّية ... مصطلحات لم يتقبلها حسن شحاتة لأنه يراها تسميات مضللة لأن النشاط على اختلافاته والممارس من طرف التلاميذ داخل المدرسة أو خارجها جزء متكامل مع المنهاج الدراسي فبرامج النشاط تعطي فرصاً للمتعلمين لإثراء ميولهم وإثارة دافعيتهم.<sup>1</sup> وتعرف الفتلاوي هذا النوع من الأنشطة على أنه مجموع الفعاليات غير الصفّية التي يقوم بها المتعلمون خارج نطاق المدرسة من أجل تحقيق أهداف تربوية لا يمكن تحقيقها في أغلب الأحيان بصورة مقبولة من خلال الأنشطة التعليمية التعليمية داخل الفصل الدراسي بحيث تكون ممارسة التدريب أو النشاط أو الهواية مُشكّلة بالقيم والعادات السلوكية المرغوبة ومشبعة بروح الانتاج والابداع والترويح، وتعود بالنفع على المتعلم عقلياً وسلوكياً ومادياً، كما تفيد المجتمع وتستهدف تقوية الروابط بين المدرسة والمجتمع لتكون المدارس مراكز ثقافية وإنتاجية تعود بالنفع على المتعلمين والمجتمع ، ومن أمثلة الأنشطة المنهجية غير الصفّية نذكر الزيارات والرحلات العلمية والدراسات الميدانية والأنشطة الاجتماعية وإقامة مشاريع متنوعة خارج حدود المؤسسة .... وغيرها.<sup>2</sup>

ولأهمية هذا النوع من الأنشطة أقرت وزارة التربية الجزائرية وجوب السهر على تنظيم نشاطات التفتح على المحيط والثقافة بتسطير برنامج سنوي ثري ومتنوع وفق البرنامج العام للوزارة ( كتنظيم مسابقات ومنافسات علمية وثقافية ورياضية وترفيهية في الأيام والأعياد الوطنية والدينية ) ، والسهر على تنظيم زيارات وخرجات ميدانية استطلاعية قصد ربط التعلم بالمحيط.<sup>3</sup>

ومن بين الأنشطة اللغوية اللاصفّية والتي لها دور كبير في إبراز المواهب الأدبية والعلمية للمتعلمين إذ تعمل على تنميتها وتسهم كثيراً في توعيتهم في المجالات الدينية والوطنية والاجتماعية على حد سواء نذكر على سبيل التمثيل لا الحصر ويشكل مختصر كون المقام لا يسع لذلك :

<sup>1</sup> ينظر: حسن شحاتة ، النشاط المدرسي ، مفهومه وظائفه مجالات تطبيقه ، ص 22 ، 23 .

<sup>2</sup> ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي المنهاج التعليمي والتدريس الفعال ، ص 96 .

<sup>3</sup> وزارة التربية : النشرة الرسمية ، منشور رقم 258 مؤرخ في 11 جوان 2015 ، يتعلق بالسنة الدراسية 2015/2016 ص 37 .

1/2/6/3/1 الإذاعة المدرسية: وتحتل الإذاعة مكانة بارزة، وتقوم بدور مهم في التواصل، كما أن لها دورا في نشر الثقافة ونشر اللغة، وإمداد خاصة الناس وعامتهم بما يزيد في حصائلهم من ألفاظ اللغة قديمها وحديثها، فصيحها وعاميتها، عامها وخاصها<sup>1</sup>.

إن الإذاعة تلعب دورا مهما في نشر اللغة العربية، فأصغاء الجمهور إليه واهتمامهم بتفهم أخباره، وتداول تلك الأخبار بينهم يحكمها بعضهم إلى بعض، ويرونها عن بعض. كل ذلك يجعل صورة كلمات اللغة ترسخ في أذهانهم على الوجه الذي سمعوه، فإن سمعوا الكلمات صوابا حفظوها ورووها صوابا، وإلا وعوها وأدوها خطأ<sup>2</sup>.

و الإذاعة المدرسية تمثل الرأي العام للمدرسة وغيرها ، حيث تنشر الثقافة بين طلابها وتصل شخصياتهم فهي من أبرز الأنشطة اللغوية الفاعلة في تنمية مهارات اللغة ، يقوم بها المتعلم داخل الفصل أو داخل المدرسة أو خارجها ، في مواقف طبيعية تتطلب اجتماعا أو كلاما أو قراءة أو كتابة برغبتهم وتوجيه من معلمهم من خلال أنشطة الإذاعة والإلقاء الشعري أو مجموع المحاضرات والندوات والمسرحيات الإذاعية ، مما يؤهل المتعلم ويكسبه كفايات لغوية ومنهجية للتحدث باللغة العربية الأصيلة<sup>3</sup>. كما تعمل الإذاعة المدرسية على تنمية المهارات اللغوية من خلال مجموعة من الآليات<sup>4</sup>.

2/2/6/3/1 المكتبة المدرسية : تلعب المكتبة دورا هاما في إكساب المتعلم اللغة، حيث أن للبيئة التي يعيش فيها الطفل أثرا فعالا في إثراء قدراته وخبراته وتنمية مهاراته اللغوية، فالأطفال الذين تتوافر لديهم الكتب والمجلات والذين يشجعون من قبل آبائهم على القراءة، وتتاح لهم الفرصة لممارسة الخبرات المختلفة، والتحدث عن هذه الخبرات، تجدهم يختلفون عن الأطفال الذين ينشؤون في بيئة تخلو من الكتب والصور أو القصص والمؤلفات على أنواعها<sup>5</sup>. مما يجعل لنشاط المكتبة المدرسية ذا فائدة عظيمة في تحقيق مجموع الأهداف اللغوية الموكلة إليه<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> أحمد محمد معتوق: الحصيلة اللغوية ، ص 78.

<sup>2</sup> المرجع نفسه: أ ، ص 77.

<sup>3</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، ص 283.

<sup>4</sup> سلوى يوسف مبيضين: تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003 ، ص 120. ينظر: خليل عبد الفتاح حماد، المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

<sup>5</sup> سلوى يوسف مبيضين: تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص 114.

<sup>6</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، ص 284، 283.

### 3/2/6/3/1 المحادثة الجماعية والمسابقات الثقافية: فأما المحادثة الجماعية فيقصد بها ذلك

النوع من الحديث الذي يتم عن طريق المناقشات والحوارات بين المعلم وتلاميذه، أو بين التلاميذ أنفسهم، وهو لا يعدو أن يكون ضرباً من التعبير الشفوي<sup>1</sup>. حيث يتبادل الأطفال في المحادثة الجماعية الأفكار والمواضيع عن طريق المناقشة والحوار، ويكون الحديث بين متحدثين فأكثر<sup>2</sup>. إذ يعمل الحديث الجماعي على تنمية المهارات اللغوية للطفل، وذلك من خلال آليات عدة<sup>3</sup>.

و أما المسابقات الثقافية فهي لون من ألوان النشاط اللغوي وتأتي متنوعة مثل مسابقات الأسئلة ( سؤال وجواب ) ، مسابقة كتابة التقارير مسابقة كتابة القصة ، مسابقة كتابة المسرحية ،<sup>4</sup> مسابقات القراءة الحرة التي تعتمد على قراءة وتلخيص ونقد الكتب ، مسابقات البحوث والمقالات في أي موضوع من الموضوعات التي تهتم المتعلمين ، مسابقات (أرشيف) المعلومات أو (الألبومات) التي يجمع فيها الأطفال المعلومات والصور والرسوم والتعليقات والخرائط في موضوع معين.<sup>5</sup> وتعمل المسابقات الثقافية على تحقيق الأغراض والأهداف لتعليم اللغة العربية بوسائل عدة.<sup>6</sup>

### 4/2/6/3/1 الرحلات الميدانية : تعد الرحلة ميداناً تطبيقياً للموضوعات التي تتضمنها اللغة العربية

إذ يحصل التلاميذ على خبرات متكاملة ومتراصة لا تتيحها لهم مناهج المواد الدراسية، ومن ذلك ما يعرف بـ"الزيارات الفصيحة"، التي يلتزم فيها التلاميذ بالتحدث أثناء رحلتهم باللغة العربية، فيمارسون التحدث بها في جو يسوده المرح والسرور<sup>7</sup>. وتعد الرحلات الفصيحة من الأساليب التربوية المثيرة، وبخاصة للأطفال الصغار، والقيام برحلات قصيرة إلى المزارع والحقول المجاورة لمشاهدة الأشياء والحيوانات والطيور والمحسوسات على طبيعتها، مما يفيد في إتاحة الفرصة للصغار ليربطوا بين هذه الأشياء ورموزها الكتابية، وألفاظها المنطوقة، مما يساعد في سرعة تعلمها في أذهانهم وسهولة استدعائها<sup>8</sup>، محققة بذلك أهدافاً تعليمية عدة للغة العربية.<sup>9</sup>

<sup>1</sup> عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، ط1، 2002، ص219.

<sup>2</sup> محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، 1984، ص365.

<sup>3</sup> سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص113. وينظر: عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص212.

<sup>4</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص284.

<sup>5</sup> ينظر: حسن شحاتة، النشاط المدرسي، مفهومه وظائفه مجالات تطبيقه، ص154.

<sup>6</sup> الصفحة نفسها.

<sup>7</sup> سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص134.

<sup>8</sup> عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص208.

<sup>9</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص285.

5/2/6/3/1 المسرح المدرسي: يعد المسرح أحد الوسائط الفنية التي أنشئت من أجل تبليغ رسالة معينة، حيث يعتبر المسرح وفضاءه دنيا أخرى ينطلق منها المؤدي لإيصال ما لم يستطع إيصاله في واقعه من خلال أداء تمثيلي راق بموضوع أرقى وأسمى. كما يعتبر المسرح من أهم الوسائط لنقل الثقافة للأطفال، فيعمل على تغذيتهم فنيا وأدبيا ووجدانيا، وذلك تبعا للطابع الاندماجي لهم، وذلك من خلال خصائص تمثيلية تساعد على الاندماج<sup>1</sup>.

وللمسرح قدرة متميزة في خطابه لعقل الطفل ووجدانه باعتماد أشكال فنية متنوعة لا تتوفر عليها باقي الوسائط الثقافية الأخرى كالكتاب والمجلة والإذاعة والتلفزة<sup>2</sup>. ويرجع ذلك إلى مجموع السمات التي تراعيها المسرحيات الموجهة للطفل، كاعتمادها للغة السهلة المفهومة مع فكرة واضحة بأسلوب مشوق<sup>3</sup>. ويعمل المسرح على تربية وتثقيف الطفل من خلال ما سلف ذكره، كما يعمل على تنمية مهارات الطفل ولغته، وفق خطط مدروسة لاحتياجاته اللغوية<sup>4</sup>.

6/2/6/3/1 الصحافة والمجلات المدرسية: هي أنشطة حرة تنفذ داخل المدرسة و يقوم المتعلم بالعبء الأساسي في إصدارها تحريراً وإخراجاً وطباعة وتوزيعاً بإشراف جماعة الصحافة، حيث تخاطب مجتمع المدرسة من معلمين وتلاميذ وأولياء، وتلتزم بالقواعد التي تحكم المؤسسة التعليمية فيما تنشره من مواد، إذ تتيح الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بقدر من الاستقلالية والمسؤولية<sup>5</sup>. ولهذا النشاط النشاط أهداف لغوية يسعى لتحقيقها<sup>6</sup>.

7/2/6/3/1 نشاط النوادي العلمية: ويضم هذا النشاط مجموعة من المتعلمين تجمعهم هواية وميول معين ولهم نشاطات متعددة وفق مجال ارتضوا الانضواء تحته، تسمى الجماعة أو النادي وفق مسمى ذلك المجال ويشرف على مجموع أعمالهم معلم يراقب ويوجه ويصحح مسارات أنشطتهم. وقد فصل حسن شحاتة في كتابه (النشاط المدرسي، مفهومه، وظائفه، مجالات تطبيقه) في الحديث عن هذه النوادي أو الجماعات نذكر مسمياتها اختصاراً: جماعة التمثيل، الجماعة الأدبية، جماعة

<sup>1</sup> الشريف محمد عبد الله، "قراءات الأطفال"، المجلة العربية للمعلومات، ع1، 1993، ص104.

<sup>2</sup> أحمد زلط، قراءة في الأدب الحديث، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط1، 1999، ص414.

<sup>3</sup> محمد حامد أبو الخير، مسرح الطفل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998، ص13.

<sup>4</sup> عبد الفتاح أبو معال، أدب الأطفال دراسة وتطبيق، دار الشروق، عمان، 2000، ص130.

<sup>5</sup> الألاء عبد الحميد: الأنشطة المدرسية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص194.

<sup>6</sup> محمد شحاتة زقوت: المرشد في تدريس اللغة العربية، مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، غزة، فلسطين، ط2، 1999، ص259، 260.



الخطابة واللغة العربية ، جماعة القراءة الحرة وأصدقاء المكتبة ، جماعة الموسيقى والأنشيد ، جماعة التربية الخلقية ، ، جماعة التربية الجمالية ، الجماعة الثقافية ، جماعة المحاضرات والندوات ، جماعة لوحة الأخبار ، جماعة الحكمة ، الجماعة الدينية ، جماعة البر والتقوى ، جماعة المصلى ، جماعة الحفلات المدرسية ، جماعة الفنون ، الجماعات الصحية ، جماعة التربية الاقتصادية ، الجماعة الاجتماعية القومية ، جماعة الرسم والأشغال ، جماعة العلوم ، جماعة التحنيط ، جماعة الفناء والحديقة ، جماعة المرصد الجوي ، جماعة الحضيرة والمنحل جماعة ورشة المدرسة ، جماعة مشروع رأس المال ، جماعة المتاحف . جماعة المعارض و الأسواق ، جماعة معسكرات العلم ، جماعة الكشفية والمرشدات ، جماعة الرياضة والملاعب ، الجماعة التاريخية الجغرافية.<sup>1</sup>

مجموع نوادي وجماعات خادمة لتنمية مهارات اللغة العربية وتفعيلها بشكل مباشر أو غير مباشر ، ومن ضمن هذه النوادي الأكثر فاعلية نجد نادي الخطابة واللغة العربية ونادي الجماعة الأدبية إضافة إلى نادي جماعة القراءة الحرة وأصدقاء المكتبة اللذين تم تناولهما سابقا ضمن نشاطي المكتبة والمسرح ، لذا سنكتفي بالحديث عن الأول والثاني

#### 1/7/2/6/3/1 نادي الخطابة واللغة العربية: وهو ناد للمتعلمين المتفوقين أدبيا ولغويا جمعهم

حب العربية قوامهم الطلاقة اللغوية التي يكتسبونها من الذخيرة اللغوية الجيدة والتي نشأت بفعل مطالعتهم لكتب التراث . إذ لا يكتفى بالمطالعة فحسب بل لابد من استثمار مطالعاتهم في سجلاتهم الأدبية ومبارياتهم اللغوية.<sup>2</sup>

و تتمظهر أهداف هذا النادي في مجموعة الممارسات اللغوية المتعددة التي يتناها هذا النادي والمتمثلة في : المباريات اللغوية ، مسابقات الكلمات الرأسية والأفقية ، صناديق الألعاب القصصية ، لعبة نقل التقارير الشفوية ، لعبة بطاقات الأسئلة ، المنتديات المدرسية وهي أهمها كون التلاميذ يتمرنون على استعمال اللغة والحديث بها في جو طبيعي بعيد عن كل القيود التعليمية ، بشكل ممتع ومفيد ، يشبعون من خلالها ميولاتهم ويرضون طموحاتهم . فنجد في حيثيات هذا النشاط الحوار الممتع والسرد القصصي المشوق والسجلات والنقاشات المفيدة ، كما تلقى محاضرات قيمة يعبر من خلالها المنتسبون لهذا النادي

<sup>1</sup> ينظر: حسن شحاتة ، النشاط المدرسي ، مفهومه وظائفه مجالات تطبيقه ، ص 178-206.

<sup>2</sup> ينظر المرجع نفسه ، ص 174.

عن آرائهم ومبلغ طموحاتهم ، كما يعرفون بمطالعاتهم بشكل استثماري خادماً للغة العربية.<sup>1</sup> ومما ذكر  
أنفا نجد أن لهذا النشاط أهدافاً خادمة لتعلم اللغة العربية.<sup>2</sup>

نادي الجماعة الأدبية: 2/7/2/6/3/1 ويضم مجموعة من التلاميذ المتفوقين في اللغة العربية وأدائها  
بإشراف مدرس متمرس في اللغة وفنونها.<sup>3</sup> حيث ترى هذه الجماعة استعدادات منتسبها الموهوبين  
وتعمل على تنميتها وتبث فيهم الجرأة وجودة الإلقاء بمنافسة شريفة تخلق فيهم روح التعاون وتكسبهم قوة  
الشخصية.<sup>4</sup> ولهذا النشاط أهداف جليلة خادمة لتعلم وتعليم اللغة العربية.<sup>5</sup>

هذا الرصد الملخص لمجموع أنشطة اللغة العربية اللاصفية التي أثبتت فاعليتها في تعليمية اللغة  
العربية لوروعيت أساسيات ممارستها وفق ما يقتضيه كل نشاط لأدائه وتحقيقه بالشكل المطلوب.

و من الأسس التي تستند عليها ممارسة الأنشطة اللغوية اللاصفية نذكر أهمها<sup>6</sup>:

مشاركة المتعلمين في كل نشاط بحيث يسهمون إسهاماً فعلياً في مراحل المختلفة من عملية التخطيط  
والتنفيذ والتقويم.

✓ الاهتمام بأسلوب العمل وطريقته من حيث تقسيمه بين المتعلمين ، واختيار كل متعلم للعمل  
الذي يناسبه حسب ميوله واهتماماته واتجاهاته.

✓ الاستفادة من الإمكانيات المتاحة إلى أقصى حد ممكن ، بحيث تتم الاستفادة من المتعلمين ذهنياً  
ونفسياً ومن البيئة المادية والبشرية وخلق الحوار والتفاعل بين هذه الإمكانيات بما يؤدي إلى تنمية الفرد  
والبيئة.

✓ العمل بين المتعلمين في المناشط يقوم على أساس روح الفريق ، بحيث يتدرب على توزيع العمل  
والتعاون في إنجازه بشكل متكامل.

<sup>1</sup> ينظر: عبد الفتاح حسن البجة : أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق ، دار الفكر ، عمان ، ط 1 ، 2000 ، ص 556، 555.

<sup>2</sup> ينظر: حسن شحاتة ، النشاط المدرسي ، مفهومه وظائفه مجالات تطبيقه ، ص 174.

<sup>3</sup> ينظر: محمد شحادة زقوت : المرشد في تدريس اللغة العربية ، ص 266.

<sup>4</sup> ينظر: محمد صالح سمل: فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، 842.

<sup>5</sup> ينظر: عبد الفتاح حسن البجة : أصول تدريس العربية ، ص 561.

<sup>6</sup> ينظر : حسن شحاتة ، النشاط المدرسي ، مفهومه وظائفه مجالات تطبيقه ، ص 64، 65.

- ✓ عدم الاقتصار في ممارسة النشاط على الوصول بالمتعلمين إلى مستوى المعرفة المجردة بل تحفيزهم إلى المجالات التطبيقية التي تجعلهم يفكرون ويلمسون نتائج جهودهم بأنفسهم فتزداد قدرتهم على الأداء ورغبتهم في الانطلاق.
- ✓ اعتبار النشاط امتدادا للبرامج التربوية التي يحصلها المتعلمون في حجرات الدراسة ، بحيث يكون في ممارسة النشاط مشبعا بالقيم السلوكية الحميدة ، وبروح الهواية المقرونة بالمتعة والترويح والإنتاج.
- ✓ الاهتمام بالمتعلمين الناشئين في ممارسة النشاط ، بحيث يسبق ذلك توضيح أنواع النشاط ، حتى يأخذوا منها ما يناسبهم قدرة واستعدادا.
- ✓ السير في التدريب على النشاط بهودة وتؤدة بحسب برامج النشاط التي تتفق مع مراحل نمو المتعلم وقدراته.
- ✓ النشاط التي تمارس في أثناء اليوم الدراسي ، على أن يخصص لها وقت يحدد في الجدول الدراسي الأسبوعي.
- ✓ النشاط يعفى من أعبائها المالية المتعلمون.
- ✓ النشاط جزء عضوي في المنهاج ، وعلى المتعلمين المشاركة الفعالة في أحد هذه النشاط أو في أكثر من نشاط.
- ✓ النشاط يجب تقويمها من المتعلمين المشرفين عليها لتعديلها وتحديد شروط المشاركة فيها.
- ✓ يشارك في توجيه النشاط معلمون متحمسون أكفاء لديهم خبرة ودراية بالنشاط والجوانب النفسية للمتعلمين.
- ✓ دعوة أولياء الأمور والمتخصصين في المناسبات المختلفة للاطلاع على نشاط أبنائهم وإنتاجاتهم لتحفيز الأولياء على بذل مزيد من العناية والدعم .
- إذ يرى خليل عبد الفتاح حماد أن الفاعلية القصوى تتأكد في حال وجود التكامل بين الأنشطة
- سألفة الذكر ، فالعمل والإنتاج الناجح والأكثر جودة هو عمل الأنشطة في بوتقة واحد ، حيث تتعاون

فيما بينها، ولن يتأتى لنا ذلك إلا باعتماد تقنية أدوات الإدارة المعاصرة لخلق جو متوازن ينمو فيه المتعلم في ظل عقيدته الإسلامية مفتخرا بلغته العربية.<sup>1</sup>

طموح لا يخلو سبيل الوصول إلى تحقيقه من صعوبات جمة تعمل لامحالة على إعادة التفكير في هذا الطموح. وتثبيطنا هذا لم يأتي من العدم بل رسخته اطلاعاتنا العلمية والميدانية في حقيقة تجسد هذه الأنشطة اللأصفية في مدارسنا العربية عامة والجزائرية بشكل خاص. فالعزوف عن تبني هذا النوع من الأنشطة كان مرده الكثير من المشكلات والمعوقات حين اعتمادها كمجالات تعليمية تعليمية.

### 7/3/1 مشكلات ومعوقات ممارسة الأنشطة اللغوية الصفية والألصفية :

إن معرفة المشكلات التي تواجه ممارسة الأنشطة أمر ضروري وأساسي لتذليلها ومعرفة السبل لمواجهتها وخلق الرأي العام بين المهتمين بتعليم الأنشطة وبين المعلمين، وهو ما يسهم في تحسين هذه المناشط وتحديثها تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتوظيفا لأن مجموع معوقات الأنشطة اللغوية خاصة و التي تواجه ممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية تحد أو تحول بينها وبين تحقيق أهداف اللغة العربية المقصودة من ممارستها. و تتمثل هذه المشكلات والمعوقات في:<sup>2</sup>

❑ عدم الإيمان الحقيقي بقيمة المناشط وأهميتها من خلال غياب الإعداد الجيد للمعلم في كيفية ممارسة الأنشطة بتنوعاتها ممارسة تتصل بالمناهج الدراسية ، حيث يتم الاكتفاء بالجانب النظري لماهية المناشط ، إذ لا يبذل المهتمون بالتخطيط للتعليم جهدا حقيقيا في وضع المناشط الموضع الصحيح من الخطة الدراسية مما يؤثر على إيمان المعلمين بالمناشط الدراسية وكذلك هو الحال مع الآباء الذين يعتبرونها تسلية ولهموا يضيع الوقت ويبدد جهود الفصل الدراسي .

❑ تفاوت وجهات نظر المعلمين في أهمية النشاط وعدم تشجيعهم المتعلمين على ممارسة الأنشطة اللغوية أو المشاركة فيها . وعدم توفر المدرس الكفاء في ظل غياب تعاون معلمي المدرسة ، واهتمامهم فقط بالجانب المعرفي إذ يمثل ما سبق ذكره أهم المعوقات والصعوبات البالغة في طريق ممارسة الأنشطة اللغوية مما يؤدي إلى فشل هذه الأنشطة في تحقيق الغاية منها.

<sup>1</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 287.

<sup>2</sup> ينظر: حسن شحاتة ، النشاط المدرسي ، مفهومه وظائفه مجالات تطبيقه، ص 67-69 و عبد الفتاح حسن البجة : أصول تدريس العربية ص 531، 532، وزهدي محمد عيد : مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ، دار صفاء ، عمان ، ط 1 ، 2011، ص 185.

- ✗ عدم وجود أماكن لممارسة النشاط اللاصفي في الكثير من المدارس التعليمية ، أو عدم تخصيص وقت داخل اليوم الدراسي لممارسة ذلك النشاط بصورة مقصودة ومخططة وهادفة ، بالإضافة إلى عدم قدرة بعض المعلمين تنظيم النشاط أو ممارسته.
- ✗ عدم توفير الإمكانيات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات الأنشطة . فميزانية الأنشطة ضئيلة ولا تتيح الفرصة لممارستها.
- ✗ خلو المدرسة من دليل للأنشطة اللغوية اللاصفية يسترشد به - .فلسفة المناشط اللغوية وأهميتها غير واضحة لدى المعلمين . مع افتقاد المعلم للمهارات اللازمة لممارسة هذه الأنشطة .
- ✗ نظام الامتحان وأساليب التقويم الفصلية والشهرية مسئولة عن تقلص المناشط اللغوية اللاصفية. فبنود التقويم الخاصة بالتلاميذ خالية من أي بند يتعلق بالإشراف على المناشط اللغوية اللاصفية ، ومن ثم لا يوجد لديه الدافع لممارستها
- ✗ خلو اليوم الدراسي من وقت مخصص لممارسة هذه الأنشطة اللاصفية في المدرسة.
- ✗ وجود فجوة كبيرة بين أنشطة المنهاج الدراسي والنشاط اللغوي اللاصفي حيث لم يعط المنهاج اهتماما موازيا للنشاط اللغوي اللاصفي مع خلو منهج اللغة العربية من أي إشارة – تلميحا أو تصريحاً - إلى كيفية ربط الأنشطة اللغوية الصفية بالنشاط اللغوي اللاصفي .
- ✗ كثرة متطلبات منهاج اللغة العربية وأنشطته نظرا لفروعه المتنوعة. بالإضافة إلى إسناد كثير من الأعمال إلى معلم اللغة العربية كالأعمال التحريرية الشهرية وغيرها .
- ✗ كثرة أعداد التلاميذ في الفصول الدراسية.
- ولعل أخطر ما ترتب على وجود مثل هذه الصعوبات هو سيطرة ثلاثة أنشطة تعليمية هي القراءة والكتابة والاستماع بهدف تحقيق أبعاد المحتوى من جهة الحفظ والاستدكار والتعرف ، وقد يسمى هذا الأسلوب أسلوب (الإلقاء – الحفظ – التسميع) وهذا كله يتم على حساب أهداف أخرى يحتاج إليها المتعلمون ولم يخطط لها التخطيط السليم والموجه. ومما لا يدع مجالا للشك أن سيطرة تلك الأنشطة التعليمية التي تمجد الحفظ والتلقين وتحشو الذهن بالمعلومات الكثيرة ، ستقصر وظائفها في تنمية القدرات العقلية للمتعلمين على تنمية التذكر فقط أو تنمية قدرات التفكير التقاربي على أحسن الأحوال ، دون أن تمس قدرات التفكير التباعدي من قريب أو بعيد.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ينظر: وجيه المرسي أبو لين: "الأنشطة اللغوية اللاصفية " مرجع سابق.

وما سبق ذكره سيقف لا محالة في وجه الأنشطة اللغوية الصفية وغير الصفية على حد سواء في تحقيق أهداف اللغة العربية المقررة في المرحلة الابتدائية. مما يستوجب البحث عن الحلول لتجاوز تلك الصعوبات.

و تعلم الأنشطة اللغوية يحتاج إلى مداخل ز طرق تعليمية تنقل المحتوى اللغوي وأنشطته من التخطيط إلى التنفيذ والاستيعاب . حيث تتنوع الطرق بتنوع المحتوى وقوالب أنشطته تحقيقاً للأهداف المرجوة من تعليمه.

#### 4/1 مداخل وطرائق تعليم اللغة العربية

تبحث التعليمية حين تناولها لموضوع الطرائق التعليمية جميع القضايا المتصلة بمداخل تعليمية اللغة العربية وطرق تعليمها وتعلمها في ظل استراتيجيات البيداغوجيا المعتمدة في المناهج التعليمية .  
تنظيراً وتحليلاً وممارسة .

ففي مداخل تعليمية اللغة العربية تتناول التعليمية : المدخل التكاملي ، المدخل المهاري ، المدخل الوظيفي ، المدخل التواصلية . المدخل التقني . ومجموع المداخل المعتمدة تنظيراً وتحليلاً وواقعاً .

وأما طرق تعليم اللغة العربية في ظل استراتيجيات بيداغوجيا الكفايات - كون هذه البيداغوجيا هي المعتمدة في مناهجنا التعليمية - فتبحث التعليمية في مفهوم الطريقة التعليمية والفرق بين الطريقة الأسلوب والاستراتيجية ، وطرائق تعليمية اللغة العربية القديمة والحديثة وما أقرته بيداغوجيا الكفايات بين السلبيات والإيجابيات . وتناولها تنظيراً وتحليلاً وواقعاً .

#### 4/1 / 1 مداخل تعليمية اللغة العربية :

إن التحدث عن مداخل تعليمية اللغة العربية يقتضي التعرف إلى مفهوم المدخل التعليمي و المدخل اللغوي الممهدين للتعريف بتلك المداخل .

إذ يقصد بالمدخل في التربية والتعليم " الترجمة التربوية لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها ، وأسس التربية ، ونظريات علم النفس من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة سواء أكانت أهدافاً للمجتمع أو أهدافاً للفرد ، وتتحقق في المدخل أسس المناهج وتستوفي

عناصرها المعروفة بدءاً من الأهداف وانتهاءً بأساليب القياس والتقويم<sup>1</sup>، وتعرف فائزة عوض المدخل بأنه: "مجموعة من المسلمات أو المنطلقات والافتراضات المسلم بصحتها بين أهل الاختصاص في التدريس، والتي ترتبط في ما بينها بعلاقات وثيقة، بعضها يرتبط بطبيعة المادة التعليمية، وبعضها يرتبط بعملية التعليم والتعلم."<sup>2</sup>

ففي المدخل التعليمي توضع الخطط العامة لأمرين اثنين هما: تصميم البرامج المدرسية، وطرائق التدريس معاً في صورة خطة على المعلم تنفيذها، وعلى المتعلم أن يتعلمها بالوسائل المتاحة، وهذه الخطة الشاملة أشبه ما تكون بقوائم طويلة من العناصر اللغوية وغير اللغوية التي ينبغي تدريسها، حتى يقال أنه قد حدث تعليم وتعلم برنامج دراسي لصف أو مجموعة من المتعلمين<sup>3</sup>. فالمدخل لتعليم أي مادة دراسية إنما هو مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من طبيعة المادة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف المرادة من تعليم التلميذ هذه المادة، وبعده يكون تنفيذ التدريس ملتزماً بذلك المخطط وقائماً عليه، وصادراً عنه<sup>4</sup>.

أما المدخل اللغوي فيرى بعض المختصين بتعليم اللغة أنه هو عبارة عن مجموعة افتراضات (لغوية ونفس لغوية ولغوية اجتماعية) تربطها مع بعضها علاقات متبادلة، تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة، وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها، إنه عملية اختيار منظمة تتمخّص عنها المبادئ الرئيسة لخطة تعليم اللغة، وتستند إلى نتائج العلوم المتداخلة: علم اللغة، وعلم النفس اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي<sup>5</sup>. وهو بمعنى إجرائي: "وصف لطبيعة الموضوع الذي سيعلم، وبيان للأسس الفكرية، اللغوية، التربوية، النفسية والاجتماعية التي تحكم تعلم اللغة وتعليمها وتوجيهه". معنى ذلك أن مدخل تعليم اللغة العربية يجب أن يكون قائماً على النظرة الفلسفية العلمية لكل من: اللغة العربية، وخصائص الثقافة العربية، وطبيعة المتعلمين، وأهداف اللغة ذاتها والأهداف الدينية منها، والأهداف المتصلة بالمتعلمين، مثل: الحاجات، والميول، وطبيعة نموهم الاجتماعي والعقلي، إذ يجب أن ينص في المدخل

<sup>1</sup> محمود كامل الناقة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، 1985م، ص51.

<sup>2</sup> فائزة عوض السيد: مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، 2009، ص31.

<sup>3</sup> حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2000، ص101.

<sup>4</sup> ينظر: مرضي بن غرم الله حسن الزهراني، "المدخل التقني في تعليم اللغة العربية"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية المنعقد في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا/20-18 ذو القعدة/1428هـ الموافق 28-30/نوفمبر 2007م الموقع الإلكتروني: <https://www.slideshare.net/guestbfd7302/ss-3768722>

<sup>5</sup> ينظر: يادي، غسان خالد... تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، سلسلة دراسات تربوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بحوث تربوية ونفسية، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1406هـ ص86.

على المواد التعليمية اللغوية ، الشفهية والمكتوبة وكافة المحتويات اللغوية في كافة عصورها ، والتقنيات التعليمية ، وأساليب التقويم اللغوية "شفهياً وكتابياً، وأوجه النشاط المنهجي في الصفوف، وخارجها كل ذلك في خطوات إجرائية محكمة".<sup>1</sup>

إن عملية وضع مدخل لتعليم اللغة عملية تنسج خيوطها الفكرية على مستوى التخطيط اللغوي قبل تصميم مناهج تعليم اللغة وبناءها ، عملية ترتبط بكيفية اختيار المادة اللغوية التعليمية ، وكيفية تدريج المادة اللغوية التعليمية التي تم اختيارها ، وكيفية تقديم المادة التعليمية اللغوية التي أُخترت ودُرِّجَت ، ثم بعد هذا وذاك كيفية تقويم ما أُختر وما دُرِّج وما قُدِّم.<sup>2</sup>

نخلص من الأقوال السابقة عن تعريف ومفهوم المدخل التعليمي واللغوي . أن المدخل غالبه ينبثق من نظرية أو يستند إليها ، ولا يختلف عنها في كثير من الحالات وهو أقرب إلى الفلسفة أو النظرة العامة. فهو أشبه بالمبدأ الذي ينطلق منه الباحث أو واضع المنهاج أو المعلم ، ويحدد افتراضاته ومعتقداته حول طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها.<sup>3</sup>

من هذه التحديدات أوردت الأدبيات عدة مداخل لتعليم اللغة العربية وتعلمها تلك المداخل تتسق مع طبيعة اللغة العربية ، وطبيعة عمليتي تعلمها وتعليمها ، ومع نتائج البحوث والدراسات في مجال العلوم المتداخلة ، وما يناسبها من طرائق التدريس التي تتيح للمتعلم ممارسة اللغة واستخدامها . ومن تلك المداخل: المدخل الوظيفي ، والمدخل التكاملي ، والمدخل الاتصالي ، والمدخل الانتقائي ، والمدخل المهاري ، والمدخل التقني..... ولا نعدم وجود مداخل أخرى تتناسب مع تعليم اللغات القومية يتصل بعضها بالنشاط اللغوي ، وتحديد الأهداف ، وتنمية الابداع وتفريد التعليم اللغوي..... وقد حظيت كل تلك المداخل المذكورة سلفاً بدراسات معمقة أجريت في عدد من البلدان العربية أكدت فاعليتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها ، ودعت إلى الافادة من تلك المداخل تصميماً وتنفيذاً.....مدخل حديثة ينبغي الأخذ بأهميتها خاصة الاتجاهين التكاملي والوظيفي باعتبارهما من المداخل التي تبدو الحاجة إليهما ملحة في تطوير تعليم اللغات.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ينظر: مرضي بن غرم الله حسن الزهراني ، " المدخل التقني في تعليم اللغة العربية" ، مرجع سابق.

<sup>2</sup> مفهوم المدخل وأنواعه في تعليم اللغة العربية <http://lughotudhod.blogspot.com/2013/09/pengertian-dan-macam-macam-pendekatan.htm>

<sup>3</sup> ينظر المرجع نفسه.

<sup>4</sup> ينظر: أحمد عبده عوض ، مداخل تعليم اللغة العربية ، ص 15-20.



ومن بين ما ذكر من مداخل سنركز على أهم ما اعتمدته المناهج الجزائرية في تعليم وتعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .

#### 1/ 4/1 المدخل التكاملي :

قبل التعرض لحقيقة وماهية هذا المدخل نُنَوِّه إلى أن التكامل هو تحقيق الكلية والكمال والوحدة ، وهي عملية تحدث في المتعلم ، تعني أن ما يتعلمه يصبح جزءاً من شخصيته ، يمتزج بما لديه من فهم وقدرات واتجاهات ، ليكون ما تعلمه مفيداً وذات معنى عنده ، يُترجم في سلوكه مباشرة ، ويتفاعل مع خبرات أخرى سابقة لديه.<sup>1</sup>

#### 1/ 4/1 مفهوم المدخل التكاملي في تعليم اللغة .

في مجال تعليم اللغة فإن التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلمين ، وتعليمها بما يحقق ترابطها ووحدتها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها ، وتوظيفها في أدائهم اللغوي ، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل البناء ، ترتبط فيه توجهات الممارسة والتدريبات اللغوية ، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة ، ونوع الأداء المطلوب ، من خلال نص لغوي متكامل ، يعالج بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والتدريب والممارسة اللغوية ، وتقويم أداء المتعلم بصورة تكاملية ، وذلك بما يحقق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية معرفياً ووجدانياً ومهارياً.<sup>2</sup>

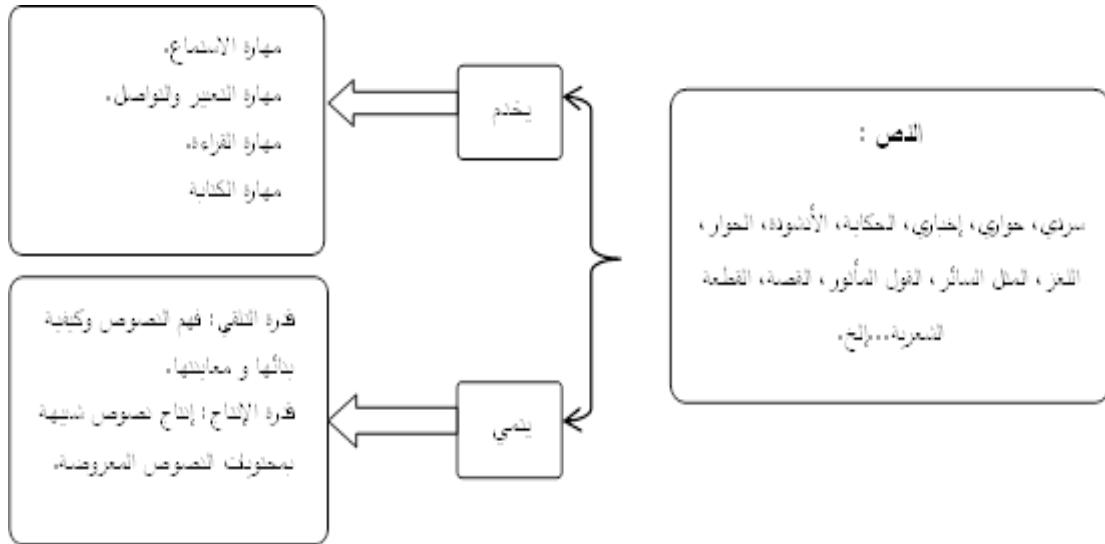
فالتكامل في تعليم اللغة يعني - باختصار شديد - تنظيم المادة التعليمية اللغوية ، وتدرجها ، وتقديمها متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية متجاوزاً تقسيمها فروعاً متفرقة ومعلومات مجزأة ، وخبرات لغوية مفتتة . وهو بتعبير آخر النظر إلى اللغة عند بناء مناهج تعليمها وإعداد كتبها وتحديث طرق تدريسها على أنها وحدة مترابطة متماسكة ، وليست فروعاً معرفية مختلفة . ويستند التكامل في بناء المحتوى التعليمي اللغوي على أحدث معطيات علم النفس التربوي ، فالتعلم في نظره قائم في أساسه على نشاط المتعلم نفسه ودافعيته للتعلم ، فهو لا يتعلم إلا ما يمثل حاجة لديه ، ويشعر بفائدته وجدواه ، فضلاً عن ذلك فإن أسلوب التكامل يعترف بالفروق الفردية بين المتعلمين فيقدم لهم مناشط تعليمية متنوعة ، وأوجه تعلم مختلفة ، تمكنهم من التعلم الهادف في حدود إمكاناتهم

<sup>1</sup> ينظر: سعيد محمد مراد ، التكاملية في تعليم اللغة العربية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، إربد ، الأردن 2002م ، ص 15.

<sup>2</sup> ينظر: أحمد عبده عوض ، مداخل تعليم اللغة العربية ، ص 21.

وخبراتهم واستعداداتهم ، ولذا فإنه يهتم كثيراً بتكاملية أشكال المعرفة والخبرات والمهارات وتحقيق الحاجات التعليمية ، وتكاملية المناشط والوسائل التعليمية ، كما يعتمد لتحقيق أهدافه إلى تفعيل طرق تدريس تكاملية تفاعلية قائمة على التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم ، واعتبار المتعلم ركناً رئيساً في العملية التعليمية ، يحتاج إلى تكاملية مستمرة في عمليات تقويم أدائه ، وتقويم ما له علاقة بتعلمه.<sup>1</sup>

وهذا ما يعبر عنه في المنهاج الجزائري بالمقاربة النصية في ظل الطرائق النشطة إذ يعد النص في عملية تعليم وتعلم اللغة منطلقاً ومحوراً تدور حوله نشاطات اللغة ووسيلة لاكتساب المهارات اللغوية الأربع ، وهو ما يجسده مخطط المدخل التكاملي من منطلق المقاربة النصية التالي:<sup>2</sup>



حيث ينظر المدخل التكاملي إلى اللغة على أنها وحدة واحدة متماسكة وليست فروعاً مفرقة، ولتطبيقه تعليمياً يتخذ النص محوراً تدور حوله جميع الدراسات اللغوية فيكون هو موضوع القراءة والتعبير والحفظ والإملاء.. ويمارس من خلال طرائق نشطة مركز التعلم فيها هو المتعلم ضمن تعلم تفاعلي دائم أفقي كان أم عمودي. و مما ذكر حول المدخل التكاملي نستطيع استنتاج واستملاح بعض الميزات التي تكفل فاعليته في تعليم اللغة العربية.

<sup>1</sup> مراد ، سعيد محمد . التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص16.

<sup>2</sup> ينظر: دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012، ص 09.

#### 4/1 1/ 2/ مميزات المدخل التكاملي :

يبين إبراهيم عبد العليم وآخرون مميزات هذا المدخل في المجالات التالية:

#### 4/1 1/ 1/ 2/ المميزات النفسية: وتتجلى هذه المميزات في:

- أن فيه تجديداً للنشاط التلاميذ وبعثاً لشوقهم ودفعاً للسأم والملل عنهم لتنوع العمل وتلوينه.
- فيها نوع من تكرار الرجوع إلى الموضوع الواحد، لعلاج من مختلف النواحي، وفي ذلك التكرار تثبيت وزيادة فهم.
- طريقته تقضي بفهم الموقف الذي يمثله الموضوع فهماً كلياً أولاً ثم الانتقال بعد ذلك إلى فهم الأجزاء وهذا يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء والمعلومات.

#### 4/1 1/ 2/ 2/ المميزات التربوية: وتتجلى في:

- أن فيه ربطاً وثيقاً بين ألوان الدراسات اللغوية.
- فيه ضمان للنمو اللغوي عند التلاميذ نمواً متعادلاً لا يطغى فيه لون على آخر، لأن هذه الألوان جميعها تعالج في ظروف واحدة لا تتفاوت فيها حماسة المدرس أو إخلاصه أو غير ذلك من العوامل.

#### 4/1 1/ 3/ 2/ المميزات اللغوية: ويمكن حصرها في :

- إن هذا المدخل مساهم للاستعمال اللغوي المتزن والمتبادل، لأننا حين نستعمل اللغة في التعبير الشفوي أو الكتابي، إنما نعبر عن ثقافتنا اللغوية كوحدة مترابطة.<sup>1</sup>
- تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية والجانب المعرفي ممثلاً فيما يقدم ضمن المحتوى اللغوي، والتوجيهات لممارسة اللغة، استماعاً أو تحدثاً أو قراءة أو كتابة، والجانب الوجداني ممثلاً فيما يمكن أن يكتسبه المتعلم من اتجاهات وقيم، نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهاج، ومن ثم يتحقق التكامل داخل المتعلم، مما ينعكس على ممارسته اللغة وأدائه لها.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر: إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط14 ص50-51. وينظر: عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري الغزاوي: تدريس البلاغة العربية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2005، ص48-52. وينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004، ص32.

<sup>2</sup> أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، ص21.

و بالرغم من أن هذا المدخل له من الحسنات والميزات التي لا تخفى على أحد كونها تتعامل مع واقع لغوي مستعمل، إلا أن به ثغرات وعيوبا .

4/1 1/ 1/ 3 صعوبات المدخل التكاملي : من بينها نذكر<sup>1</sup>:

✕ الوقت والجهد : ثبت أن هذا المدخل بحاجة إلى وقت وجهد كبيرين من الإعداد والتخطيط واختيار الأنشطة والإجراءات التي تكفل ترابط الفروع معا.

✕ المعلم (المدرس): إن التخطيط للتدريس وفق هذا المدخل يحتاج إلى مدرس على مستوى من الثقافة، ولاسيما في اللغة، ويستلزم منه أن يكون على وعي جيد بفروع اللغة جميعا، وهذا قلما يتوافر لدى المعلمين، حيث نلاحظ أن جل المعلمين لا يميلون إلى فروع اللغة بدرجة متساوية، فمنهم من هو بارع في الأدب، قليل الإلمام باللغة ومنهم من هو مفضل للخط وهكذا.

✕ من حيث مناسبته للمراحل التعليمية: هذا المدخل يختلف في جدواه من مرحلة إلى أخرى، فهو يناسب المراحل الدنيا من التعليم، في حين تقل جدواه في المراحل التعليمية المتقدمة، لأن المعلم في المراحل الدنيا يمكن أن يعالج أكثر من فرع في الحصة الواحدة، لأن المعلومات سيدرسها سهلة قليلة، وأما في المراحل العليا فإن طابع المعلومات يأخذ صفة العمق والاتساع، فهو بالكاد يستطيع أن ينهي المادة في حصة واحدة .

✕ الجدول الدراسي : ينقسم اليوم الدراسي إلى حصص، فحصة التاريخ وأخرى للجغرافيا، وفي الوقت نفسه فإنها تأخذ بمبدأ التقسيم في المادة الواحدة، حصة المطالعة، وحصة النصوص، إن هذا التقسيم لا يتناسب مع طبيعة المدخل التي لا تؤمن بالحصص، ومن ثم فهذا المدخل يتعارض مع نظام المدارس السائدة.

✕ الميول : إن هذه المدخل يجعل المعلم يلتزم بتدريس الفروع اللغوية بشكل متعادل، أو ما يقارب ذلك، وهنا إكراه للمعلم على الالتزام بذلك، وعليه ألا يستغل ميله الخاص للون لغوي معين والتركيز عليه.

<sup>1</sup> ينظر: عبد الرحمان عبد علي الهاشحي، تدريس البلاغة العربية، ص53-54.

✕ من حيث الصعوبة: ينتاب هذا المدخل شيء من الصعوبة في تطبيقه، فالمعلم يجد في الربط بين الفروع عناء، وقد يقوده إلى التكلف واختلاق الوسائط، كما أن المتعلم لا يلتمس الفائدة من تعلمه بعد الدرس مباشرة، لأنه أخذ بعدة جوانب في الحصة الواحدة فاختلط عليه الأمر.

✕ من حيث النص: إن تأمين نص واحد نستطيع من خلاله أن نطبق عليه المدخل التكاملي أمر من الندرة بمكان، ومن ثم فإن كثيرا من المعلمين حين استخدامهم لهذا المدخل يلجؤون إلى التحوير في النص لاصطناع قوالب يتوافر فيها جوانب اللغة والإملاء والقواعد، فيشوه النص ويفقده كثيرا من جماله، زيادة على الوقت والجهد المبذولين في ذلك، قد يطول معه النص ليستغرق صفحات.

وقد ركز على النقطة الأخيرة في مناهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، حيث أعطت الجهات المسؤولة كافة الصلاحيات للمعلم بتحويل النصوص المقترحة في حال عدم اشتغالها لعناصر النشاطات الأخرى<sup>1</sup>.

وبين الميزات والسلبيات تقع التطبيقات اللغوية لهذا المدخل لترسخ معالمه في الموقف التعليمي بأبعاده الثلاثة، مع مراعاة كل بعد ومدى تكامله مع البعدين الآخرين.

و تعليم اللغة العربية بصورة تكاملية سواء على مستوى فروعها كوحدة لغوية أو على مستوى استخدام تلك الوحدة اللغوية المتكاملة مهاريا في تعاملاته و تواصلاته مع المحيط الخارجي ، كلا المستويين عني بهما مدخل آخر لكن بتناول متمايز نوعا ما عن تناول المدخل التكاملي رغم شدة التداخل الحاصل بينهما ونقص ذلك المدخل المهاري الذي أثبت جدواه في تعليمية اللغة العربية . فما حقيقته وما هي أهم تطبيقاته التربوية؟.

#### 2/1/4/1 المدخل المهاري:

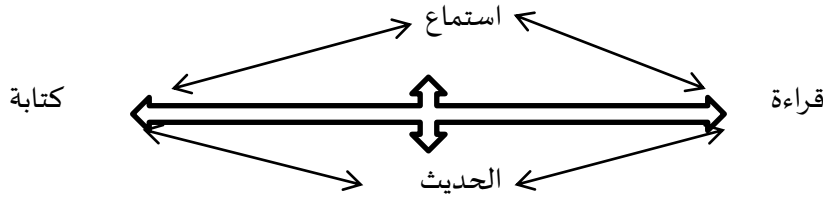
نظرا للأهمية المسجلة على جدوى اتقان المهارات، ارتأت بعض الاتجاهات الحديثة في اللغات بما فيها تعليم اللغة العربية الاستناد على المدخل المهاري للوصول إلى الأهداف المرجوة، إلا أننا لم نجد له تعريفا محددا كون الأدبيات التي تناولت جدواه في العملية التعليمية كان أكثر اهتمامها رصد المهارات وآليات اكتسابها متحدة تارة ومتفرعة ترة أخرى .

<sup>1</sup> ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط يوليو 2004، ص 12-13.

#### 1/2/1/4/1 مفهوم المدخل المهاري

من خلال مجموع مطالعاتنا حول الدراسات التي تناولت المهارات اللغوية غربية كانت أم أجنبية يمكن إعطاء تحديد له بقولنا هو المدخل الذي يتخذ من المهارات اللغوية وسيلة لتحقيق غاية فيها وفي توظيف تلك المهارات تواصلية من خلال البحث عن تأصيلاتها وفروعها وعلاقتها فيما بينها واستراتيجيات تعليمها بالنظر إلى خصائص اللغة وخصائص متعلميها .

إذ تصنف المهارات وفق هذا المدخل إلى مهارات شفوية (الاستماع والتحدث) ومرئية ( القراءة والكتابة) ، كما صنف كذلك على أنها مهارات انتاجية وأخرى استيعابية ، إذ ترى الاتجاهات الحديثة وجوب النظر إلى هذه المهارات من منظور ترابط فنون الأداء اللغوي وتكامل الانتاج والتلقي ، فثمة علاقة متميزة تأثيرية وتأثرية بينهما مثل العلاقة بين القراءة والكتابة وبين الاستماع والتحدث ثم بين الاستماع والقراءة ثم بين التحدث والقراءة ، ثم بين التحدث والكتابة وهكذا<sup>1</sup> . وهو ما تمثله الترسيم التالية:



ولأن المهارات اللغوية تتكامل وتتداخل مع بعضها في استخدام اللغة استخداما طبيعيا ، إذ يجب أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة واحدة ، فالمواقف اللغوية التي يستخدمها الفرد تصبح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل ، لذا فإن فنون اللغة يجب أن تتكامل داخل المناهج التعليمية ، إذ أن الاستخدام الهادف لهذه المهارات اللغوية يمكن أن يزود المتعلم بمخرجات فعالة في التعليم اللغوي ، وهذا الارتباط والتداخل أمر أساسي في كل المستويات التعليمية والعمرية على حد سواء لتخطيط برنامج متوازن لفنون اللغة ، يستند على العلاقة العضوية بين عمليتي الإرسال والاستقبال أو الانتاج والتلقي<sup>2</sup>.

لذا يرى أحد المختصين أن مناهج اللغة العربية يكون أكثر فاعلية إذ تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال .... حيث لا بد للمناهج أن ينظر نظرة متوازنة إلى مهارات اللغة ، ولا

<sup>1</sup> أحمد عبده عوض ، مداخل تعليم اللغة العربية ، ص 42.

<sup>2</sup> المرجع السابق ، ص 43.

يسمح لأي مهارة أن تنمو على حساب أخرى ، بل يوجه عنايته إلى المهارات جميعا بشكل متآزر ، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نموا متوازنا من جوانبه المختلفة الفكرية والوجدانية والأدائية، و هنا نلمح التشابه بين المدخل التكاملي والمدخل المهاري ، حقيقة لا يمكن تجاهلها ، وهذا لا يعني أنهما اتجاهاً واحد ، و لكن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين فنون اللغة<sup>1</sup>.

#### 2/2/1/4/1 ميزات المدخل المهاري :

باستقراء ما سلف ذكره نستطيع تبين ميزات هذا المدخل والتي يمكن حصرها في:

✓ التنظيم : حيث أن خطوات التعليم وفقه تتسم بالتنظيم في تتابع معين وعلى المتعلم أن يمر بجميع الخطوات وفق تسلسلها .

✓ الاستقلالية : كل مهارة من المهارات يمكن تعلمها والتدرب عليها بصفة مستقلة عن غيرها من المهارات مما يكفل لها التعمق حين التعلم .

✓ مخرجات كل مهارة تكون مدخلا للمهارة التالية ، ولذلك يؤدي إغفال أي مهارة إلى عدم تحقيق المهارة الأخرى.<sup>2</sup>

مجموع ميزات رغم نجاعتها المشهودة إلى أنها تحمل في طياتها مجموعة من الصعوبات.

#### 3/2/1/4/1 صعوبات المدخل المهاري : تعترض منتهجه حين تجسيده صعوبات تتمثل في :

☒ ضرورة معرفة خصائص المتعلمين اللغوية ومعرفة ذلك يسهل عملية ترتيب المهارات لديهم رئيسة كانت أم فرعية. حيث تحول الفروق الفردية دون ذلك مع كثرة المتعلمين فأنا المعلم ستعترضه لا محالة صعوبات عدة لتجسيد هذا المدخل.

☒ مدى التفصيل الذي يجب أن يتوقف عنده المعلم عند تحديد المهارات الفرعية ، وهذا يتوقف على عمق واتساع خبرة المتعلم بالخطوات الموضوعية له في تعلم تلك المهارات. و غياب المرجعيات السابقة والقاعدة الصحيحة في تعلمها يقفا عائقا أمام كل من المعلم والمتعلم.

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، ص44، 43.

<sup>2</sup> ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ط2003، 1، ص202.

✕ ينبغي على المعلم بعد حصر جميع الطرق والاستراتيجيات بتحديد المهارات التي قد تظهر في تعلمها صعوبات تعلم حتى يركز تدريبه عليها . وهو ما يحتاج إلى وقت وطرق تقييم وتقويم مناسبين . وهو ما يصعب نوعا ما تحقيقه .

و المدخل المهاري وقضية حرصه على المهارات و اتقانها تحيلنا ضرورة إلى المدخل الوظيفي الذي يعطي لها الحياة ويكفل لها الوجود . فلا معنى للمهارات وتكاملها دون توظيف وتفعيل في الحياة ومواقفها المتنوعة .

### 3/1/4/1 المدخل الوظيفي :

إن التحدث عن المدخل الوظيفي يوجب علينا التمهيد له بحديثنا عن علاقة اللغة بمجموع ما يجول في خواطرنا من أفكار وخيال وأحلام... إلخ .

حيث أن اللغة قرينة الفكر والخيال ، تعبر عنهما ومهما تتسع دائرة اللغة ومهاراتها ، ومن هنا نستطيع أن نعطي وظيفة للغة ومهاراتها ، فكلما كانت اللغة قادرة على التعبير عن الفكر تعبيرا صحيحا ، وكلما كانت قادرة على التحليق مع الخيال في هذا العالم الرحب كانت قادرة على توظيف نفسها في حياة الناس ، وكانت قادرة على تقدم الحياة ودفع عجلتها إلى الأمام ، وعلى ذلك لا يكون التوظيف بالتعبير عما هو موجود في أذهاننا من أفكار ، وحتى هذا لا يكفي لتكون اللغة ذات وظيفة متميزة ، إلا عندما نستخدمها في التفكير في أسرار الظواهر الحياتية كلها ، والتعبير عنها تعبيرا سليما دقيقا . بذلك تكون اللغة ومهاراتها ذات وظيفة حية ، وإذا أُلّف الإنسان أن يكون شأنه على هذا النحو في حياته كلها كان قادرا على توظيف قدراته ومهاراته اللغوية توظيفا صحيحا<sup>1</sup> . و من العبارة الأخيرة ينطلق اهتمام المدخل الوظيفي في تعليم اللغة .

### 1/3/1/4/1 مفهوم المدخل الوظيفي:

يعرف المدخل الوظيفي بأنه سلسلة من المهارات اللغوية المتصلة ، التي يتعلمها المتعلم ، بقصد استخدامها وتوظيفها داخل المدرسة وخارجها .<sup>2</sup>

و يقصد بتوجيه تعليم اللغة توجيهها وتوظيفها أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة ، ولا يمكن أن يتجه

<sup>1</sup> سمير شريف إستيتية : اللسانيات ، المجال - الوظيفة - المنهج ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2005 ، ص 43 .

<sup>2</sup> فائزة عوض السيد : مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية ، ص 32 .



تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم<sup>1</sup>، واللغة كما هو معروف لها أربع وظائف أساسية تلخص الأهداف العملية التي من أجلها تتعلم اللغة عادة وهذه الوظائف هي (فهم المسموع نطقاً، فهم المكتوب، مهارة التحدث، مهارة الكتابة بطلاقة ودقة للتعبير عن الأفكار)، وتدرّس اللغة العربية لا يكون وظيفياً إلا إذا وجهت نشاطات المعلم ونشاطات المتعلم نحو الغايات الأربع السابقة، أي إذا وجهت تلك النشاطات وجهة تساعد التلاميذ في تحقيق المهارات التي تجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالاً صحيحاً (في مستوى قدراتهم)، أي فهمها إن سمعوها وفهمها إن رأوها مكتوبة ونقل أفكارهم إلى الآخرين شفويًا أو كتابيًا<sup>2</sup>.

#### 2/3/1/4/1 ميزات المدخل الوظيفي: لهذا المدخل مجموعة من الميزات نجملها في:

✓ أن تعليم اللغة لا يكون تلقيناً وتحفيظاً واسترجاعاً مما يحول دون تأهيل المتعلم لاستخدام اللغة وممارستها في مختلف المواقف التي يعيشها، إذ لا بد من تعليم اللغة من مبدأ أنها وسيلة لا غاية في حد ذاتها.

✓ إن تعليم اللغة قائم على ربطها بمواقف الحياة المختلفة بحيث يمتلك الفرد القدرة على التعبير السليم مدركاً بذلك وظيفة الحرف في الكلمة ووظيفة الكلمة في الجملة ووظيفة الجملة في الموضوع، ومن ثم وظيفة اللغة في التعبير عن انشغالاته وحاجاته المختلفة، أي توظيف اللغة ومهاراتها توظيفاً سليماً صحيحاً يوافق المقام الذي وظفت فيه<sup>3</sup>.

✓ يتجلى دور المدخل الوظيفي في تعليم اللغات بما فيها اللغة العربية إذ يبحث في وظيفة اللغة في الحياة وكونها وسيلة لتحقيق التواصل بين الناس للتعامل مع شؤون الحياة المختلفة، ولما كان هذا الدور للغة توجب عليها أن تلبى حاجة الفرد لاستعمالها في المواقف التي تتشكل منها الحياة<sup>4</sup>.

وانتحاء هذا النحو جاء بعد توجه تعليم اللغات نحو الوظيفية والنفعية الاجتماعية، إذ لا فائدة من تعلم أي علم أو مادة ما لم يكن له نفع اجتماعي وفائدة للمتعلم في تفاعله مع مجتمعه، فما دامت اللغة وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات، فإن لها وظيفة في تسهيل عملية الاتصال، ونقل الفكر

<sup>1</sup> ينظر: داود عبده، نحو تعليم اللغة وظيفياً، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص9.

<sup>2</sup> ينظر المرجع نفسه، ص 9، 10.

<sup>3</sup> ينظر: علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، ص27.

<sup>4</sup> ينظر: محسن عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص84.

والتعبير عن النفس ومكوناتها واحتياجاتها.<sup>1</sup> مجموع ميزات تحمل في طياتها صعوبات اعتماد المدخل الوظيفي القائم على الممارسة الفعلية الصحيحة لمهارات اللغة وفق ما يقتضيه المقام وتستدعيه الحاجة. 3/3/1/4/1 صعوبات المدخل الوظيفي: من بين الصعوبات التي نستطيع رصدتها مما سلف ذكره نجد:

✖ جهل المعلمين بكيفيات تأدية اللغة العربية، فلا ريب أن إكساب اللغة العربية في مدارسنا قائم على تلقين المعارف النظرية، والتركيز على سلامة اللغة، وجمال التعبير، وإن كان هذا من الأمور الإيجابية فإن الاختصار عليه إخلال كبير بحقيقة الاستعمال الفعلي للغة العربية بكل ما يتطلبه التعبير العفوي من خفة واقتصاد في الجهد والوقت، وبهذا يتبين أن معلمي اللغة العربية في زماننا هذا ومنذ مئات السنين يحكمون على الكثير من المفردات والتراكيب الفصيحة بالخطأ لمجرد أنها موجودة في العامية، وهم في الواقع يجهلون حقيقة التخاطب اليومي الذي يتصف باختلاس الإعراب والحركات غير الموقوف عليها.

✖ الجهل بآليات إصلاح الملكة اللغوية فالواقع كما يرى الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أن اكتساب ملكة العربية لا يتم بالتعرف على قواعد السلامة اللغوية ولا بمعرفة قواعدها البلاغية، وإنما بالتركيز على الاستعمال الفعلي في واقع الخطاب فيقول: "وعلى هذا فالاستعمال العقلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي، وأطراف هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المربي كما يلم بها اللغوي".

✖ أحادية التعبير الممارسة في تعليم العربية في مدارسنا هي بذاتها كارثة برأي الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح: "لأنها السبب في ركون الفصحى إلى زاوية الأدب والكتابة من جهة، ومن جهة ثانية الابتعاد باللغة العربية الفصحى عن لغة التخاطب اليومي، إن هذا الانحصار عن ميادين الاستعمال الواسع هو الذي فتح الباب على مصرعيه لإحلال العامية مكان الفصحى - مع الأسف - تاركاً لها مجالاً ضيقاً لا يتجاوز بعض المناسبات وما توفره بعض الخطب والمحاضرات، والندوات، والنشرات الإخبارية.... و تعزيزاً لذلك يرى الحاج صالح أنه من يجرؤ على استعمال الفصحى خارج هذه الأطر الضيقة يكون عرضة للسخرية والاستهزاء.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، ص76.

<sup>2</sup> ينظر: خيرة بلجيلالي: "إسهامات عبد الرحمن حاج صالح في ترقية اللغة العربية" مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، الجزائر، ع17، 2007، ص 64-69.

و إجمالاً لما سبق ذكره حول المدخل الوظيفي نجد أنه يقوم على جانبين، الأول: التكامل بين فنون اللغة، الثاني: ربطها بمواقف الحياة. فلا معنى للغة إذا تحولت إلى مهارات منفصلة غير مستخدمة. فتبني هذا المدخل في تعليم اللغة بجميع مقاماتها، يجعل تدريس مهاراتها يركز على الجانب المهاري التطبيقي للغة، مع مراعاة الارتباط بين الكتابة ومواقف الحياة، التي يعيشها المتعلمين، حيث يذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أن اللغة وسيلة تعبيرية وظيفية. وعلى هذا الاتجاه تقوم (الطرائق الاتصالية) والتي تهتم أكثر ما تهتم بالمعنى والاتصال في اللغة، وتعطي وظائف ثانوية للوظائف النحوية، وعليه يقوم تعليم اللغة فيها على المعنى والوظائف الاتصالية وبناءً على هذا، يعنى الاتجاه الوظيفي في تعلم اللغة في مواقف الحياة التي تضطرنا إلى التعبير الكتابي أو الشفوي. وقد انعكس هذا كله على الحياة المدرسية، فأصبح الاتصال الحقيقي هو لب أي برنامج لتعليم فنون اللغة، فليس تعلم اللغة مجرد حفظ مجموعة من الكلمات والتراكيب، أو مجموعة من المبادئ والقواعد، وإنما تعلم اللغة - علاوة على ذلك استخدام فعال لكلمات اللغة تراكيها وقواعدها في المواقف الاجتماعية المختلفة.<sup>1</sup> وهو ما ينقلنا سلاسة لتناول المدخل الرابع والأهم ألا وهو المدخل التواصلية و جدواه في تعليمية اللغة العربية .

#### 4/1/4 المدخل التواصلية :

في هذا المدخل تتناول التعليمية مصطلحي التواصل والاتصال في تعليمية اللغة العربية كونهما ينسجان خيوط المدخل التواصلية من جهة ومن جهة أخرى تتضارب آراء المترجمين العرب حول المصطلح الأجنبي Communication. ولا يتسع مقام البحث لذلك، لكن المراجع المذكورة أسفله تتناول المصطلحين بالتفصيل وأيهما الأصح دلالة للتعبير عن هذا المدخل التعليمي.<sup>2</sup>

وما يهمننا في هذا المقام الحديث عن الاتصال من وجهة نظر التربويين خاصة المشتغلين بتعليم اللغات . حيث سيكون تناولنا لمصطلح التواصل ذلك الدال على ما يحدث بين المعلم والمتعلم في الغرفة

<sup>1</sup> ينظر: دخيل الله بن محمد الدهماني: "المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية." نحو بناء لغوي متماسك " ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها " إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية - تحت محور سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها نحو البناء الحضاري للأمة 20 - 18 " ذو القعدة 1428 هـ / 28 - 30 نوفمبر 2007م نقل عن <http://www.loghati.net/vb/t24870.html>

<sup>2</sup> ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، بيروت، دار الكتب العلمية، 2001م، ج 1، ص 87. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد، ليبيا، ط 1، 2004، ص 10. ريتشاردز جاك، وروجر ثيودور، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة: محمود إسماعيل صيني وآخرين، دار عالم الكتب، الرياض، 1990م، ص 136-137، و ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها تر عبده الراجحي و علي علي أحمد شعبان، ص 249، 250. ينظر: حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، ط 8، الكويت، 1987، ص 25. ينظر: سناء محمد سليمان، سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2014، ص 23 ينظر: رشدي طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ص 158. ينظر: محمد اسماعيلي علوي، التواصل الانساني دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع والنشر، عمان، الأردن، 2013، ص 20.

الصفية المستشرف لضبط العملية الاجتماعية المتبادلة بين أطراف العملية التفاعلية. القائمة على  
تشارك أطراف العملية التواصلية في تبادل الأفكار والمعلومات حيث يتحول المتكلم إلى مستمع والمستمع  
إلى متكلم وهو الحال مع ثنائية الكاتب والقارئ .

#### 1/4/1 مفهوم المدخل التواصلية

من بين ما رصدناه من تعاريف للمدخل التواصلية في تعليم اللغة العربية نذكر : " أنه مدخل  
لتدريس اللغة يهدف في الأساس لتنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين من خلال استخدام مواقف من  
واقع الحياة تتطلب التواصل اللغوي". كما يعرف على أنه : "المنهاج القائم على التوازن بين الجوانب البنائية  
والوظيفية للغة والدمج بينهما بشكل تواصلية متكامل" أو " هو اتجاه في تعليم اللغة ينظر إلى اللغة  
باعتبارها أداة للتواصل ويرى أصحابه ضرورة عدم فصل اللغة عن السياق الاجتماعي لها ، مع التأكيد  
على ضرورة إتاحة الفرص للمتعلمين لاستخدام اللغة بكل أشكالها وخلق ظروف مناسبة ومشابهة  
للمواقف اللغوية خارج المدرسة".<sup>1</sup> تعريفات لفرد لهذا المدخل مجموعة من الميزات.

#### 2/4/1 ميزات المدخل التواصلية

من خلال عملية مسح لعدد كبير من كتابات خبراء تعليم اللغات ننتهي إلى عدد من التصورات حول  
ميزات تعليم اللغة اتصاليا وفيما يلي عرض لأهمها:

✚ أن تعليم اللغة اتصاليا يعني جعل الكفاية الاتصالية الهدف الرئيسي من تعلم وتعليم اللغة.

✚ أن تعليم اللغة اتصاليا يركز على صقل الكفايات اللغوية التواصلية لدى المتعلمين بتصميم  
وتطبيق اجراءات تدريس المهارات اللغوية الأربع على نحو يبرز الاعتمادية المتبادلة بين اللغة والاتصال.

✚ أن تعليم اللغة اتصاليا يعني شيئا أكثر من مجرد التكامل بين تدريس النحو وتدريس الوظائف  
اللغوية ، أي أن أحد الملامح الأساسية لتعليم اللغة اتصاليا أنه يولي اهتماما منظما للأشكال الوظيفية  
والأشكال البنيوية والتركيبية .

<sup>1</sup> ينظر: عمر محمد رسمة [ تعليم اللغة العربية في ضوء المدخل التواصلية ، تطبيقا على المدارس العربية الثانوية بجمهورية الصومال ] بحث مقدم لنيل درجة التخصيص  
العليا الدكتوراه في علم اللغة ، إشراف د. عبد العزيز عبد الله اسحاق ، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية ، كلية الدراسات العليا ، شعبة علم اللغة ، جمهورية  
السودان ، 2016، ص77.

✚ أن تعليم اللغة اتصاليا يعني الاجراءات التي يقوم فيها الدارسون في جماعات ( مثنى أو أكثر ) بتوظيف المصادر اللغوية المتاحة في أداء المهام التي يكلفون بها .

✚ أن تعليم اللغة اتصاليا يعني انخراط الدارسين في محادثة شفوية يتفاعل فيها أطراف المحادثة ، وفي مثل هذا التصور تعطى المحادثة والاتصال المباشر أولوية على مختلف أشكال السلوك اللغوي الأخرى.

✚ أن تعليم اللغة اتصاليا يعني أن تعليم اللغة يتجسد في اعتماده حاجات الفرد والجماعة أكثر من اعتماده على اختيار محتوى لغوي معين.

✚ أن تعليم اللغة اتصاليا يعني استعمال مواد أصلية حقيقية في مقابل مواد مصنعة غير حقيقية .

✚ أن تعليم اللغة اتصاليا يتجسد في الرغبة في جعل تعلم اللغة معتمدا على الاتصال الطبيعي الأصلي أكثر من اعتماده على المشاركة في أنشطة موجهة توجهها تربويا ومؤلفة خصيصا لذلك .<sup>1</sup>

✚ تعددت وجهات النظر بيد أنها تركز جميعها إلى مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي وهو ما يشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعالية وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة . فالمدخل الاتصالي لا يراود به استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها ، بل إنها عملية فردية اجتماعية معا ، وتكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف ، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال.

✚ تحقيق التواصل باللغة الهدف، والمتعة والإثارة أثناء تنفيذ أنشطته، والتناغم والانسجام الذي يحدث بين المتعلمين والمعلم، ومراعاة هذا المدخل للجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين إذ يُصحح الخطأ فيه بآليات تختلف عن غيره من المداخل . وذلك لأنه هذا المدخل يقوم على التعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية واجتماعية، أي أنها كائن اجتماعي يتطور وينمو في ظل المجتمع وأفراده وهذا المدخل يعزز مهارات الاتصال ويقومها وبالتالي فهو على صلة بالمدخل الوظيفي إلا أن التركيز على هذا المنحى يستوجب اهتماما عالياً باللغة العربية في المواد التعليمية الأخرى وأن تكون اللغة العربية الفصيحة لغة التعامل المدرسي والاجتماعي وبهذا تتحقق اجتماعية اللغة في توظيفها أثناء التعاملات اليومية.

<sup>1</sup> ينظر : رشدي طعيمة ، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ص179، 178.

تعليم اللغة اتصاليا يستهدف اكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم وتمكينهم من مهارات الاتصال واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة ، وذلك من قبيل خلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة ، من خلال محتوى لغوي يركز فيه تدريبهم على المحادثة الشفوية أولا ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك مع أفضلية تكاملها عند تدريسها<sup>1</sup>. إذ أن المهارات الاتصالية ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت أو حتى مجرد إجابة لعناصر اللغة ، وإنما هي أداء معين لتحقيق وظائف اتصالية معينة في مواقف اجتماعية محددة وبهذا لا يمكن أن نعزل مهارات الاستماع والكلام مثلا عن السياق الذي تستخدم فيه ، وهذا ما يجعل للمهارات اللغوية في المدخل الاتصالي طبيعة ووظائف وخصائص تختلف في كل هذا عن مدخل لغوي آخر فضلا عن نوع العلاقة بين هذه المهارات . حيث تتكامل المهارات اللغوية في هذا المدخل بين بعضها البعض ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لأخرى ، وإنما هو شيء أبعد من ذلك ، إذ يدخل في صميم الموقف الاتصالي نفسه ، فالموقف الاتصالي غالبا يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في مرة واحدة... فالمزج بين المهارات اللغوية يتعدى حدود الضم إلى التكامل الحقيقي الذي يعني الالتحام والتضام بين هذه المهارات ، أي تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة والأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد<sup>2</sup>.

و للمدخل الاتصالي رأي واضح في ترتيب المهارات مؤداه أنه لا يوجد ترتيب مطلق ثابت يجب الالتزام به أيا كانت ظروف الدارسين أو أنواع البرامج التي يتعلمون اللغة من خلالها ، فترتيب المهارات في هذا المدخل يعتمد على طبيعة المواقف الاتصالية التي يتدرب الدارس عليها ، فلا يوجد ترتيب مطلق وفطري للمهارات داخل هذا المدخل<sup>3</sup>.

إذ يعتمد منهاج تعليم اللغة العربية حين بنائه تواصليا على النظرة الشاملة المتكاملة لهذه اللغة متخطيا النظرة التجزئية لها ، حيث يكون هذا المنهاج نظاما متكاملا يشمل أنظمة فرعية أخرى تتفاعل بداخله لتنتج على خارجه في إطار مسار يضمن له استمرارية التحسين والتطوير ، هذه الأنظمة عبارة عن منطلقات ، ومدخلات ، وعمليات ، ومخرجات. حيث تقوم هذه المنطلقات على خمس أسس كبرى هي

<sup>1</sup> ينظر: أحمد عبده عوض ، مداخل تعليم اللغة العربية، ص 69، 68.

<sup>2</sup> ينظر: رشدي طعيمة ، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها ، ص 183، 182.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص 183.

الأساس الاجتماعي ، الأساس اللغوي ، الأساس السوسيو ثقافي ، الأساس النمائي ، الأساس التربوي.  
وتفصيلها كالآتي:<sup>1</sup>

✚ مكون المدخلات : يتكون من عدة عناصر منها الأهداف ، الموضوعات ، تحديد الحاجات التواصلية ، اقتراح المجالات التي تناسب الوظائف التواصلية والكفايات المراد اكسابها للمتعلمين.

✚ مكون العمليات : المقصود منه في هذا المستوى الأنشطة التعليمية ، الوسائل ، المقاربات الديداكتيكية والطرائق ، أساليب التقويم والدعم.

✚ مكون المخرجات : يتمثل في النتائج المتوصل إليها بعد إنجاز العمليات السابقة ، ويقدم لنا صورة تقييمية يمكننا من تحديد الفارق بين الكفايات التواصلية المتحققة والكفايات التواصلية المستهدفة .

ومهما تعددت مزايا هذا المدخل في تعليم اللغة العربية فهو لا يخلو من عيوب تكتنفه وصعوبات تعترض تجسيده .

1/4/1/3 عيوب المدخل التواصلية: عدد الخبراء مجموعة من العيوب انطلاقاً من المزايا المذكورة أعلاه والتي من الممكن أن تعترض عملية تعليم اللغة العربية وفق هذا المدخل نذكر منها:<sup>2</sup>

✘ تأخذ أنشطة المدخل الاتصالي وقتاً طويلاً لكثرة ما يستخدم فيها من حوارات ومناقشات، وهذا الوضع قد يكون غير ملائم للفصول ذات الحجم الكبير، وكل ذلك قد يقود إلى انفلات النظام داخل الفصل.

✘ من المسلمات أنّ هذا المدخل غير مناسب للفصول، أو المستويات التمهيدية.

✘ مشكلة الطلاب الانطوائيين إذا كثّر عدد هذا النوع من المتعلمين داخل الفصل، فإنّه سيؤدي إلى تعطيل التواصل، ويفقد تطبيق هذا المدخل جدواه وفائدته. وأضاف العصيلي عيوباً تستحق الإشارة إليها، وهي:

✘ تدريس اللغة وفقاً لهذا المذهب قد لا يحقق رغبة بعض المتعلمين لا سيما الذين يدرسون اللغة لأغراض خاصة دينية، أو أكاديمية.

<sup>1</sup> ينظر: مصطفى مزباني، "الوظيفة التواصلية للغة"، مرجعية علمية لا محيد عنها في تعليم وتعلم الشفهي، قراءة في كتاب - التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي للدكتور الحسين زاهدي "مجلة علوم التربية"، ع 59، ص 128.

<sup>2</sup> ينظر: فكري عابدين حسن، صالح محجوب محمد التنقاري "المدخل الاتصالي وتعليم العربية وتعلمها للناطقين بغيرها" <https://www.scribd.com>

✕ يغلب على أنشطة هذا المدخل التّصنُّع والتّكلف، فأنشطة مثل التعرف على الصُّور، واكتشاف المعلومات المفقودة نادراً ما تحدث في المواقف الطبيعية.

✕ إحساس بعض المعلمين بفقدان دورهم القيادي ممّا يقود إلى نفورهم، أو انحرافهم عن مبادئ هذا المدخل.

✕ يصعب فيه تقييم الطلاب لا سيما في مهارتي القراءة والكتابة؛ لأنّ هذا المدخل يولي أهمية كبيرة لمهارتي الاستماع والكلام.

وما بين المزايا والعيوب يؤكد هذا المدخل على اجتماعية اللغة، وأن اللغة عادة مكتسبة ويترتب على ذلك العناية بفني الاستماع والتحدث بعدهما أكثر المهارات اللغوية استخداماً في الحياة العامة وفي داخل المدرسة.

وهو ما حاولت مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية اعتماده من خلال جعل المدخل التواصلي إحدى أولويات بناء المناهج التعليمية مجسدة إياه في أنشطة التواصل الشفوية والكتابية إلى جانب رصد العديد من الكفايات على تنوعاتها مستعرضة، قاعدية، مرحلية، ختامية... إلخ. وهو ما يتجلى في الاستشرافات البيداغوجية والتعليمية التواصلية التالية: " يتدرب على أساليب التبليغ والتواصل"<sup>1</sup>، " يصوغ الكلام حسب وضعية التواصل"<sup>2</sup>، "يكيف حديثه وإيقاعه وأداءه وصوته مع العناصر المادية لوضعية التواصل"<sup>3</sup>، "ينتج منصوبات حسب وضعية التواصل"<sup>4</sup>، "التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة"<sup>5</sup> " القدرة على التواصل الكتابي"<sup>6</sup>... إلخ، حيث نرى تجليات هذا المدخل واضحة مُركزا عليه في المناهج والكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية. في مراحلها التمهيدية وصولاً إلى الأطوار الأخرى على الرغم من عدم مناسبتها في المراحل التمهيدية كما نبه الخبراء.

ورغم ما ذكر ومما لا شك فيه هو مدى فعالية هذا المدخل، وتناسبه لتعليم العربية، لما فيه من المزايا المذكورة سلفاً، هذا وقد تزيد فاعليته إذا ما عصرت وسائل تطبيقه المتمثلة في التقنيات الحديثة

<sup>1</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 9.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص 10.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> المصدر نفسه، ص 11.

<sup>5</sup> المصدر نفسه، ص 13.

<sup>6</sup> المصدر نفسه، ص 22.



والمعاصرة مما يكفل التواصل باللغة العربية دون تحييدها عما يعيشه الفرد وجماعته في ظل التطور التكنولوجي الحاصل . وهو ما يسعى إليه المدخل التقني.

#### 5/ 1/4/1 المدخل التقني

إن إعداد المتعلم للعصر الجديد أصبح يمثل أولوية كبرى في كافة النظم التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء ، ذلك لأن التطورات التي حدثت وتحدث تباعاً فرضت على المؤسسات التعليمية أدواراً جديدة ، فلم يعد دور المتعلم تقليدياً متلقياً للمعرفة فحسب بل تعدى ذلك ليشمل مجالات جديدة، فالمتعلم المستقبلي أو متعلم القرن الحادي والعشرين لابد أن يمتلك مهارات الحوار والنقاش ، والنقد ، والتحليل، والربط والاستنتاج ، والبحث ، ومن ثم فقد تغير دوره من السلبية إلى النشاط المستمر ، ولابد من امتلاك المهارات التي تساعد على مجازاة عصر العلم والتقنية، والتعايش مع الآخرين ، والاتصال بهم ، وقبولهم ، والإفادة من تجاربهم مع امتلاك مهارات التفكير الناقد ، والإبداعي ، ومواكبة عصر التطورات الحديثة.<sup>1</sup>

وهو ما ينشده التعليم بالتقنيات التعليمية التي عرفت بأنها: منحى نظامي لتصميم العملية التعليمية ، وتنفيذها وتقويمها ، تبعاً لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيداً من الفاعلية.<sup>2</sup>

ومن هذه المعطيات ظهر المدخل التقني حديثاً في تعليم اللغات بوصفه اتجاهاً فرض نفسه بقوة تناسباً مع روح العصر ومتطلباته ، وهو مذهب يعتمد على الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية في تعليم اللغات ، بهدف توصيل المعلومات اللغوية، وتحويلها إلى خبرة عملية محسوسة.<sup>3</sup>

#### 5/ 1/4/1 مفهوم المدخل التقني

يعرف المدخل التقني في تعليم اللغة العربية بأنه : إدارة تعليم اللغة العربية وتعلمها في ضوء برمجيات تعليمية ومقررات إلكترونية نشطة من أجل إكساب المتعلمين مهارات اللغة العربية ، لتحقيق

<sup>1</sup> ينظر: مرضي بن غرم الله حسن الزهراني ، " المدخل التقني في تعليم اللغة العربية" ، مرجع سابق .

<sup>2</sup> ينظر: محمد محمود عبد الرحمن الحيلة ، تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن ، ط2002، 1، ص 19.

<sup>3</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة ، تعليم العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ايسيسكو ، الرباط ، ص116.

التواصل اللغوي البناء ، والتعامل مع العصر ومتغيراته .<sup>1</sup> وتبحث تعليمية اللغة العربية في هذا المدخل عن مواكبة العملية التربوية للتقدم العلمي والتقني ، وتقنية المعلومات<sup>2</sup> ، ومميزات التعليم باستخدام التقنيات<sup>3</sup> ، الاعتبارات الواجب اتخاذها عند استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية.<sup>4</sup>

أشرنا إلى مجموع هذه القضايا دون التفصيل فيها نظرا لغياب هذا تطبيقات هذا المدخل في مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية عندنا .

فعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذل في تعليم اللغة العربية وتعلمها إلى أن توظيف معطيات التقنية في تعليمها وتعلمها في واقعنا لم يتجاوز استخدام التقنيات التعليمية والاتصالية بوصفها وسائل مساعدة ، أو معينة ، ووقفت تلك المحاولات دون تصميم البرمجيات التعليمية ، والمقررات الالكترونية ذات الوسائط المتعددة.<sup>5</sup>

كانت هذه أهم مداخل تعليمية اللغة العربية لكل منها خصائص ومزايا كثيرة يمكن تطبيقها في تعليم اللغة العربية وجميع المداخل من منظارتنا متكاملة . إذ لا يمكن لمدرس اللغة العربية أن يستخدم مدخلا واحدا بدون أن يستخدم مدخلا آخر يراه متكاملا في خصائصه مع المدخل المتبنى في تعليم أنشطة اللغة العربية وميادنها ، ومما مر بنا في تعريف المدخل أن هذا الأخير حاول طريقة أو مجموعة من الطرق والأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي تكفل تجسيده وتحقيق آلياته . حيث تبحث تعليمية اللغة العربية فيما يعرف بالطرائق التعليمية التعليمية.

#### 2/4/1 طرق تعليم اللغة العربية :

تعتبر طريقة التعليم أكثر عناصر المنهاج تحقيقا للأهداف التربوية التعليمية ، حيث أنها تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ، كما أنها تحدد الأساليب الواجب اتباعها والوسائل التعليمية المطلوب استخدامها ، والأنشطة التي يفترض القيام بها كما تحمل في طياتها آليات التقييم والتقويم وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم ، حيث تبحث تعليمية اللغة العربية في هذا المقام عن مفهوم الطريقة ، و الفرق بينها وبين الأسلوب والنمط والاستراتيجية ، وسمات الطريقة الناجحة ، والتصنيفات

<sup>1</sup> ينظر: مرضي بن غرم الله حسن الزهراني ، " المدخل التقني في تعليم اللغة العربية" ، مرجع سابق.

<sup>2</sup> المرجع السابق.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه..

<sup>4</sup> ينظر: المرجع نفسه.

<sup>5</sup> ينظر: المرجع نفسه.

التي عرفتھا الطريقة التعليمية في الميدان التعليمي وبخاصة في تعليم اللغة العربية وفق بيداغوجيا الكفايات ؟.

#### 1/ 2/4/1 مفهوم الطريقة التعليمية :

يراد بطرق التعليم مجموع الخطوات والقواعد والاجراءات التي يقوم بها المدرس بقصد تنظيم عمله لبلوغ هدف تعليمي تربوي.<sup>1</sup> كما تعرف بأنها ذلك الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل وأقل الوقت والنفقات.<sup>2</sup> أما طرق تعليم اللغة فهي الخطة الاجمالية الشاملة لعرض وترتيب مواد تعليم اللغة بالشكل الذي يحقق الأهداف المنشودة ، حيث يكمن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم ووظيفة اللغة ، ونظرة محددة للطبيعة الانسانية ،إنها باختصار تنطلق من مداخل معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها ، ولتنفيذ كل طريقة مجموعة من الأساليب أو ما يسمى بالإجراءات.<sup>3</sup>

و في تحديد مفهوم الطريقة التعليمية تداخل مفهومها مع مصطلحي الأسلوب التعليمي<sup>4</sup> والنمط التعليمي والاستراتيجية التعليمية<sup>5</sup> ، رغم أن لكل مصطلح تحديداته المتفردة رغم التداخل الحاصل بين المصطلحات التربوية.

والفرق بين هذه المصطلحات ومصطلح الطريقة في مجال التعليم بينه ممدوح سليمان حين أكد أن الخلط الحاصل بين هذه المصطلحات ليس فقط في الكتابات والقراءات العربية بل حتى في الكتابات والقراءات الأجنبية ، وذكر أن هناك حدودا فاصلة بين طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته ، وأوضح أنه يقصد بطريقة التدريس الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهاج للمتعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية ، بينما يرى أن أسلوب التدريس هو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلم ، في حين يؤكد

<sup>1</sup> ينظر : سعيد حليم ، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية ، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب ، 2012، ص 60.

<sup>2</sup> ينظر : طه علي حسين الدليلي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ص 202 .

<sup>3</sup> ينظر: رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 34، 35.

<sup>4</sup> ينظر: مصطفى نمر دعس ، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء ، عمان ، الأردن ، ص 160. و ينظر: توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة : المناهج التربوية الحديثة ، 2000، ص 88.

<sup>5</sup> توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة : المرجع نفسه ، ص 89-91.

على أن الاستراتيجية في التدريس هي مجموعة تحركات المعلم داخل الصف والتي تحدث بشكل منتظم و متسلسل بغية تحقيق الأهداف التعليمية المعدة سبقا.<sup>1</sup>

أما النمط والطريقة فكلاهما مجموعة إجراءات والاختلاف بينهما يكون في نوعية التخطيط وفي الأسس النفسية التي تقوم عليها إجراءات كل منهما. فالطريقة تقوم على مجموعة مبادئ تربوية نفسية ، والنمط يقوم على نظرية في التعلم تنسب إلى مدرسة من المدارس النفسية المعروفة. فلقد جاءت أنماط التعليم لإصلاح الخلل في طرق التعليم التي تعتمد العشوائية في معظم الأحيان. ومن أنماط التعليم التابعة للمدرسة المعرفية نجد نمط التفكير الاستقرائي لهيلدا تابا ، ونمط اكتساب المفاهيم أو نمط التفكير الاستكشافي لجيروم برونر و نمط النمو المعرفي لجان بياجيه .... حيث تهتم جميع الأنماط المعرفية بالمفاهيم وبالعمليات العقلية أو بمنهجية التفكير ..... كما نجد أنماطا منسوبة إلى المدرسة النفسية السلوكية كنمط التدبير والتدريب الاشتراطين الاجرائيين لسكينر ونمط التعلم من خلال النص لروثوكوف، وتهتم الأنماط السلوكية بتشكيل السلوك وتعديله وتعلم المهارات من خلال برمجة المهارة أو المحتوى ومن خلال التعزيز المرغوب وإهمال السلوك غير المرغوب. ونجد أنماط المدرسة الانسانية كما هو الحال مع نمط تيسير التعلم لكارل روجرز ، ونمط حل المشكلات بالطرق الابداعية المنسوب لوليم جورودون ، وتركز الأنماط التعليمية الانسانية على تحقيق الذات الانسانية وتيسير التعلم وتنظيمه. أما أنماط المدرسة الاجتماعية فتهتم باجتماعية الانسان وبالديمقراطية وبالانطلاق من مشكلات المجتمع ، وبالتعلم التعاوني. وبالتعلم من خلال النموذج الاجتماعي أو التقليد والمحاكاة المنسوب إلى باندورا.<sup>2</sup> وبين الطريقة والمصطلحات المجاورة لها انصب اهتمام المختصين في ضبط معايير الطريقة التعليمية الناجحة الناجعة في تحقيق المردود التربوي والتعليمي ذي الجودة . محاولين اعطاء تصور لها.

2/ 2/4/1 ركائز الطريقة الناجحة : إن اختيار طرق التدريس واستراتيجياتها أمر مهم كونها تعمل على إنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهداف المواد التعليمية، لذلك وجب على أهل الاختصاص اختيار طريقة تناسب جميع أطراف العملية التعليمية، مراعية لكل ظروف التعلم، وقد وضعت للطرائق الناجحة مجموع مواصفات ومعايير كان أهمها :

<sup>1</sup> ينظر: مصطفى نمر دمس ، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة ، ص 46.

<sup>2</sup> توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة : المناهج التربوية الحديثة ، ص 90.

- ✓ التدرج من المعلوم إلى المجهول: إذ ثبت أن المعلومات الجديدة ترسخ في ذهن المتعلم وتهضم إذا ارتبطت بالمعلومات القديمة، واستمدت منها ضوءاً يزيد في نشاط المتعلم، وتتفق هذه القاعدة مع الخطوة الأولى من خطوات هاربرت في التحضير، حيث تضمن إشارة المتعلمين وتشويقهم واهتمامهم إلى اكتساب المعلومات الجديدة (المجهولة).
- ✓ التدرج من السهل إلى الصعب: والمقصود هنا السهل والصعب بالنسبة للمتعلمين، فإن ما نراه سهلاً قد يكون صعباً عند المتعلمين مثل التعريفات والمصطلحات وخاصة عندما لا يدركون معناها، وقد يحتاجون إلى أمثلة حسية لفهمها وإدراكها.
- ✓ التدرج من البسيط إلى المركب: وتبنى هذه القاعدة على أساس أن العقل يدرك الأشياء أولاً (ككل) ومن ثم يحاول دراسة التفاصيل، أي الأجزاء وهذا يتفق مع نظرية الجلسطالت في علم النفس، إذ ترى الوحدة في كل شيء، ولهذه النظرية أثرها في التربية على اعتبار أن البدء بالكل أسهل من البدء من الجزء.
- ✓ التدرج من المحسوس إلى المعقول: أي أننا يجب أن نسير من الأمثلة والتجارب الحسية إلى المدركات الكلية المعنوية، ذلك أن أول المدركات هي الحسية لذلك يجب أن نكثر للمتعلم من الأمثلة الحسية والتجارب في التدريس ثم نصل بعد ذلك إلى استخلاص التعريف العام.
- ✓ أن تكون الطريقة مرنة: أي غير جامدة فتارة في صورة ألعاب ومسابقات، وتارة في صورة حوار ونقاش، لأن استمرار الطريقة على وتيرة واحدة يؤدي إلى الملل داخل الصف، والتنوع هنا مطلوب.
- ✓ أن تعمل الطريقة على ربط المادة بالحياة لتكتسب أهميتها وحيويتها.
- ✓ أن يصاحب الطريقة تمهيد مناسب للدرس لجذب المتعلمين إليه، والتمهيد قد يكون بأسئلة لها علاقة بالدرس أو صور أو وسائل أخرى يراها المعلم مناسبة.
- ✓ أن تكون الطريقة اقتصادية تؤدي الغاية في أقل وقت وأيسر جهد يبذله المعلم وأن تبعث السرور والانتباه.
- ✓ أن تنمي الاتجاهات السليمة والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة واحترام الرأي واحترام الآخرين.

✓ أن تراعي الطريقة صحة المتعلم النفسية والعقلية، وذلك بعدم تخويف المتعلمين وتهديمهم، والعدل في التعامل معهم، وزرع الثقة في نفوس المتعلمين وتقبل آرائهم ومناقشتها، وتنمية حب العمل الجماعي<sup>1</sup>.

وهناك من يرى أن الطريقة الناجعة هي ما كانت لها أسس مرتبطة بالتلميذ أشد الارتباط، حيث ينبغي أن تتوفر فيها المعايير التالية<sup>2</sup>:

- ✓ وضوح الهدف من التدريس أمام التلاميذ .
- ✓ استثارة دوافع التلاميذ نحو العمل.
- ✓ تشجيع التلاميذ على القيام بأوجه النشاط التعليمي.
- ✓ تعويدهم على كيفية الحكم على النتائج.
- ✓ الاهتمام بالمستوى التربوي الذي يبدأ منه التلاميذ في معالجة المادة الدراسية.

وهناك أسس أخرى مرتبطة بالمعلم نذكر منها<sup>3</sup>:

- ✓ إدراك المعلم لخبرات تلاميذه ومستوياتهم وما يوجد من فروق فردية بينهم، فضلا عن اهتمامهم ومستويات الدافعية لديهم واتجاهاتهم.
- ✓ إدراك المعلم لطبيعة المادة الدراسية، وأسلوب تنظيمها، فلكل مادة دراسية طبيعة خاصة تفرض علينا اختيار طرق معينة لتدريسها، فليست كل الطرق صالحة لتدريس كل المواد الدراسية، فهناك مواد يغلب عليها الطابع النظري، وهناك مواد أخرى يغلب عليها الطابع التجريبي أو العلمي، كما أن الطرق المختارة للتدريس تعتمد أيضا على أسلوب تنظيم المنهاج ومستوى خبراته.
- ✓ إدراك المعلم لمختلف مصادر التعلم التي يمكن استخدامها في التدريس، إذ لا شك أن تعدد وتنوع تلك المصادر والتعرف على إمكاناتها وعلاقتها بالمادة الدراسية يجعل المواقف التعليمية أكثر ثراء، على اعتبار تلك المصادر ووعي المعلم بها ييسر له استخدام الطريقة أو الطرق المناسبة.

<sup>1</sup> ينظر: ،سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص28-29.

<sup>2</sup> ينظر: عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية، ص100.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص101، 102.

- ✓ إدراك المعلم لأهداف المنهاج وعلاقتها بأهداف كل موقف تعليمي، فالطريقة تختلف باختلاف الأهداف المرغوب فيها، فإذا ما استطاع المعلم أن يحدد أهداف الموقف التعليمي بنجاح، فإن ذلك يجعله أقدر على تخير الطريقة المناسبة لكي يصل إلى مستوى الأداء المحدد في الأهداف.
- ✓ إدراك المعلم للعلاقة بين الطرق المستخدمة ومظاهر النشاط المتصلة بالمنهاج الدراسي، فالنشاط ليس معزولا عن المواقف التعليمية التي تشكل في مجموعها المنهاج، وبالتالي فإن الطريقة كعنصر من عناصر المنهاج هي طريقة لجعل خبرات المنهاج مواقف تنبض بالحياة والحركة من خلال ما ينجح المعلم في توفيره وضبطه، وإدارته من نشاط متصل به، ولذا فإن المعلم في اختياره لطريقة التدريس المناسبة لموقف ما لا بد أن يكون مدركا للعلاقة بينها وبين ما يمكن تنفيذه من نشاط مدرسي سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- مجموع معايير عامة تنطبق على تعليم اللغة كما تنطبق على علوم آخر. أما إذا أتينا إلى التخصيص نجد أن جونسون johnson وضع تصورا جيدا لعملية تعليم اللغة ومنه اشتقت معايير لاختيار طريقة تدريس اللغة العربية، هذه المعايير حددت ب:
- \* السياقية: أي أن تقدم كافة الوحدات اللغوية الجديدة في سياقات ذات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة الدارس.
- \* الاجتماعية: أي أن تهيئ الطريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين. أي أن تعلم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذا مكانهما في سياق اجتماعي حي، وليس في أشكال منعزلة مستقلة بعضها عن بعض.
- \* البرمجة: أي أن يوظف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد. وأن يقدم هذا المحتوى الجديد متصلا بسابقه وفي سياق يفسره.
- \* الفردية: أي تقديم المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل متعلم كفرد أن يستفيد أيما استفادة بحيث لا يضيع فيها حقه أمام تيار الجماعة.
- \* النمذجة: أي تقديم نماذج جيدة يمكن محاكاتها في تعلم اللغة.
- \* التنوع: أي تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوي الجديد.

\* **التفاعل:** إن الطريقة الجيدة هي التي يتفاعل فيها كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانات المتوفرة في حجرة الدراسة ، والطريقة الجيدة هي التي تجعل المتعلم مركز الاهتمام.

\* **الممارسة:** أي أن تعطى لكل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت إشراف وضبط معلمه. إن أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها ، فالمهارة اللغوية يجب أن تجرب وتختبر على الأرض الحقيقية التي سوف يقف عليها المتعلم. فما يعمل المتعلم وما يمكن أن يعمل هو الذي يحدد طبيعة التعلم .

\* **التوجيه الذاتي:** أي أن يمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده ، وتنمية قدرته على التوجيه الذاتي ، إذ يجب تعليم المتعلمين كيف يتعلمون. ذلك أن النشاط اللغوي الذي يجري بين جدران الفصل محدود ، فهو جزء صغير من النشاط اللغوي الذي يتحرك المتعلم فيه خارج الفصل.<sup>1</sup>

### 3/ 2/4/1 تصنيفات طرائق تعليمية اللغة العربية بين السلبيات والايجابيات :

لقد ترك لنا المهتمون بطرائق التدريس عددا كبيرا من الطرائق بعضها يصلح لتدريس علم بعينه ، وبعضها يصلح لتدريس علوم مختلفة.<sup>2</sup> وتنوع الطرائق واختلافها يرجع إلى عوامل كثيرة منها اختلاف نظرات المربين إلى المناهج الدراسية ، إذ أن بعضهم يرى أن المناهج مترابطة ترمي إلى غاية واحدة ، ولهذا يوصي بمراعاة الربط بين المواد في طريقة التدريس ، وبعضهم يرى الانفصال بين المواد ، فيتخذ لذلك طريقة أخرى .

كما يرجع هذا الاختلاف أيضا إلى اختلاف المربين في فهم الوظيفة الأساسية للتربية ، فمنهم من يرى أن وظيفة التربية إنما هي الوصول إلى فهم التراث والماضي ، ومنهم من يرى أن هذه الوظيفة إنما هي مواجهة الحياة الحاضرة ، ولا شك أن كل رأي يستوجب طريقة خاصة في التدريس.

<sup>1</sup> ينظر: رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، إعدادها - تطويرها - تقويمها ، ص 35-36.

<sup>2</sup> طه علي حسين الدليبي، سعد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ص 203.



ومن عوامل الاختلاف أيضا نظريات علم النفس وأثرها في العقول والأفكار وكذلك تجارب المربين واختلافهم في تفسير نتائجها.<sup>1</sup> منطلقات عدة كان لها الأثر في إعطاء تصنيفات عدة للطرائق التعليمية ، ومن بين التصنيفات التي أشارت إليها الأدبيات نجد :

1 / 3/ 2/4/1 تصنيف طرائق التدريس على أساس المحور الذي تدور حوله الطريقة: ونجد ضمنها:

- أ- طرائق تدور حول المعلم كالمحاضرة والتلقين وجميع الطرائق التي تسير باتجاه واحد.
- ب- طرائق تدور حول المادة نفسها وتضم طريقة تدريس القراءة ، طريقة تدريس التعبير....
- ت- طرائق تتمركز حول المتعلم ويكون المتعلم فيها مشاركا فعالا في العملية التعليمية مثل طريقة حل المشكلات وطريقة المناقشة وطريقة الاستقراء وطريقة القياس والاكتشاف وغيرها.

2 / 3/ 2/4/1 تصنيف طرائق التدريس على أساس نوع التنفيذ: وتصنف حسب شكل التنفيذ إلى:

- طرائق الإلقاء وتقوم على الإلقاء والتلقي كالمحاضرة غير المدعومة بالوسائل التعليمية .
- طرائق حسية وتضم كل طريقة تقدم مدعومة بالوسائل الحسية بما فيها المحاضرة المدعومة بالوسائل الحسية .
- طرائق عملية تضم كل طريقة يتم فيها التعلم بالممارسة العملية كما هو الحال مع طريقة المشروع .
- طرائق الحوار وتضم الطرائق التي يجري التعلم فيها بالحوار والاستجواب كالطريقة السقراطية والمناقشة.
- طريقة الاستقراء وتنضوي تحتهما مجموع الطرائق التي يكون فيها الاستدلال صاعدا فينتقل فيها الذهن من الجزئيات إلى الكليات مثل الطريقة الهربارتية.
- طريقة القياس وتضم الطرائق التي يكون فيها الاستدلال نازلا فينتقل فيها الذهن من الكليات إلى الجزئيات كالطريقة القياسية .

<sup>1</sup> عبد العليم ابراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 32.

• الطريقة التنقيبية أو التكتشفية وتضم الطرائق التي تعتمد على نشاط المتعلم الذاتي وقدرته على الاكتشاف والتقصي مثل طريقة الاكتشاف والاستقصاء.

3/3/ 2/4/1 تصنيف طرائق التدريس على أساس الاهتمام بنشاط المتعلم: وصنفت طرائقه اعتمادا على دور المعلم ونشاط المتعلم حين التعلم إلى:

○ طرائق لا تهتم بنشاط المتعلم مثل طريقة المحاضرة .

○ طرائق تدريس يجري فيها تفاعل لفظي بين المعلم والمتعلم، مثل طريقة المناقشة والتسميع والاستجواب.

○ طرائق تدريس تهتم بإشراك المتعلم في البحث عن حلول للمشكلات التعليمية وإثارة تفكيره في اكتشاف الحقائق مثل طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف وطريقة الاستقصاء.

○ طرائق تدريس تهتم بنشاط المتعلم واستخدام التقنيات والدراما الاجتماعية في عملية التعلم مثل المحاكاة وطريقة تمثيل الأدوار.

○ طرائق تدريس تهتم بنشاط المتعلم الذاتي مثل طريقة الحقائق التعليمية والتعليم المبرمج والتعلم عن بعد .

4/3/ 2/4/1 تصنيف طرائق التدريس على أساس نوع النشاط المستخدم في التدريس: ويعتمد فيه على نوع الممارسة التي تستخدم فيه الطريقة ، وتصنف الطرائق وفقه إلى:

✓ طرائق تدريس المواد النظرية ويكثر استخدامها في المؤسسات التعليمية كالمحاضرة والمناقشة وحل المشكلات.

✓ طرائق تدريس وهي ما يستخدم في التعليم المهني . وتضم الطرائق التي يسودها الطابع العملي كطريقة المشروع.

5/3/ 2/4/1 تصنيف طرائق التدريس على أساس عدد المتعلمين : وتصنف الطرائق بموجبه إلى:

❖ طرائق التدريس الجمعي ، ويستفيد منها عدد كبير من المتعلمين كالمحاضرة والمناقشة الجماعية.

❖ طرائق التدريس الفردي ويستفيد منها متعلم واحد أو مجموعة من المتعلمين بحيث يتعلم كل واحد منهم على حده مثل الحقائق التعليمية والتعلم المبرمج.

6/3/ 2/4/1 تصنيف طرائق التدريس على أساس الاتجاه التربوي الذي تقوم عليه : وصنفت طرائقه إلى:

أ- طرائق العرض المتأسسة على الفلسفة التقليدية التي تنظر إلى المتعلم على أنه مجرد متلق غير قادر على البحث والتحصيل المعرفي إذ من واجب المعلم تزويد المتعلم بالمعارف لما لها من قيمة في حد ذاتها على أن يكون المتعلم متلق غير باحث، مثل المحاضرة ، اللقاء ، القصة .

ب- طريقة الاكتشاف وتضم الطرائق التي تستند على الاتجاه التكتشي الذي ينبع من الفلسفة الحديثة والتي ترى أن يكون المتعلم ايجابيا في عملية التعلم معتمدا على نفسه في البحث عن المعرفة. أما دور المعلم فهو التوجيه والارشاد والتشجيع .ويتجلى هذا الاتجاه في الفلسفة البرجماتية والتربية التقدمية الداعية لتدريب المتعلم على البحث والاكتشاف المعرفي مما يجعله أكثر فهما لما تعلمه وأكثر استخداما له في حياته اليومية وتندرج تحتها طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف وطريقة المشروع .

7/3/ 2/4/1 تصنيف طرائق التدريس على أساس مدى مشاركة المتعلم فيها : ويعتمد في هذا التصنيف على مستوى مشاركة المتعلم في العملية التعليمية أساسا لتصنيفها ، وقد صنفت الطرائق وفق ذلك إلى:

- طرائق تدريس يتسم دور المتعلم فيها بالسلبية مثل المحاضرة والتسميع .
- طرائق تدريس يكون فيها دور المتعلم ايجابيا لكنه لا يرتقي إلى المستوى النشط مثل طريقة المناقشة والحوار.
- طرائق تدريس يكون دور المتعلم فيها نشيطا غير أنه ليس رئيسا مثل الطريق الاستقرائية والقياسية.
- طرائق تدريس يكون فيها للمتلم دور رئيس مع الاعتماد الأكبر على نفسه كطريقة الاكتشاف ، الاستقصاء ، المشروع ، حل المشكلات ، الوحدات .

■ طريقة تدريس يتعلم فيها المتعلم ذاتيا كطريقة الحقائق التعليمية ، طريقة التعليم المبرمج ، طريقة الموديلات.<sup>1</sup>

8/3/ 2/4/1 تصنيف طرائق التدريس على أساس وحدة وفروع المادة المدرسة: وتعتمد على طريقتين:

\* طريقة الوحدة أو ما يطلق عليه بالمقاربة النصية في البيداغوجيا الحديثة ويراد بها أن ينظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة ومتماسكة وليست فروعاً مفرقة مختلفة ، ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية ، فيكون هو موضوع القراءة والتعبير و التذوق والحفظ والاملاء والتدريب اللغوي ....إلخ.

\* طريقة الفروع وتقوم على تعليم اللغة من منطلق أنها فروع ، لكل فرع منهجه وكتبه وحصصه مثل المطالعة والمحفوظات ، والتعبير ، والقواعد والاملاء والأدب والبلاغة ، ولتطبيق هذه الطريقة يعالج كل فرع من هذه الفروع على أساس منهجه المرسوم في حصصه المقررة في الجدول الدراسي.<sup>2</sup>

ومهما تعددت التصنيفات فإنه من الصعب الحصول على تصنيف جامع شامل لجميع طرائق التدريس ، ولذا كان الغرض الأساس من التصنيف التمكن من دراستها وإحاطة القارئ بالقواسم المشتركة بين كل مجموعة من هذه المجموعات.<sup>3</sup>

أما في مقامنا هذا سنتناول طرائق التدريس من حيث الشيع وبخاصة ما اختارته البيداغوجيا الحديثة وعلى رأسها بيداغوجيا الكفايات المعتمدة في مناهجنا الجزائرية .

4/ 2/4/1 طرائق تعليم اللغة العربية في المناهج الجزائرية : كما مر بنا في عديد المقامات المتحدثة عن بيداغوجيا الكفايات والمعتمدة في التعليم الجزائري القائمة على الطرائق النشطة أو ما يسمى بالتعلم النشط ، سنركز على مجموع الطرق المنضوية تحت هذا المسمى . إضافة إلى الطرق التعليمية القارة و الشائعة في أي تعليم تقليدي كان أو حديث مبتدئين بها منتهين بمجموع الطرق التعليمية النشطة التي نادت بها البيداغوجيات الحديثة .

<sup>1</sup> ينظر: محسن عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 370-376.

<sup>2</sup> ينظر: عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 50، 51.

<sup>3</sup> ينظر: محسن عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 376.

1/4/ 2/4/1 طريقة الإلقاء (المحاضرة): تعد طريقة الإلقاء أو المحاضرة من أقدم طرائق التدريس ، و هي لا تزال من أكثر الطرائق شيوعا وانتشارا حتى الآن.<sup>1</sup> ويراد بها قيام المعلم بالإلقاء للمعلومات و المعارف على التلميذ في كافة الجوانب ، و تقديم الحقائق و المعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى ، و يتم التركيز في هذه الطريقة على العرض الذي يهتم بالدرجة الأولى بالتوضيح و التفسير و الذي كثيرا ما يتضمن الإخبار ، إخبار يكون غرضه أساسا تدعيم المتعلم بجملة من المعلومات عن الحوادث و الحقائق.<sup>2</sup> طريقة تليق بمنتهي المدارس الثانوية والجامعات ، أما ما دونهما فهي أقل حضورا واستعمالا عدا اللجوء إليها في تلخيص الدروس أو مباشرتها أو في الفصل والوصل بين المواد التعليمية ، فلا تتجاوز عشر دقائق ، لأن تلاميذ هذه المستويات لا يستطيعون أن يستمعوا أو يشاركوا أبعد من ذلك . فالطريقة تضع عليهم فرص النشاط . ولكنها على كل حال مفيدة إذا احتاج إليها المعلم بالحاح لضيق الوقت أو اختصار الطريق وخير سبيل هو مزجها بغيرها.<sup>3</sup>

إذ تقوم هذه الطريقة على الأسلوب المباشر في الاتصال الإنساني باتجاه واحد يبدأ بالمعلم و ينتهي بالتلاميذ ، و يكون أسلوب المعلم الإلقاء إذا قام بتقديم المعلومات حول موضوع الدرس بشكل مستمر وبصورة لفظية شفوية لا يسمح فيها للمتعلم بالتعقيب أو المقاطعة أو الاستفسار أو النقاش أو الحوار إلا بعد الانتهاء منها . وتأتي على شكل إلقاء مباشر أو شرح أو توضيح أو تفسير أو سرد قصص أو وصف أو عرض نظري للمادة من جانب المعلم.<sup>4</sup> وتشيع أنماط مختلفة من المحاضرة في التدريس من بينها الآتي:<sup>5</sup>

\* المحاضرة الرسمية المباشرة أو اللفظية المجردة : وفيها يكتفي المعلم بالترديد اللفظي في تقديم المادة دون إتاحة الفرصة لمشاركة المتعلم.

\* المحاضرة السؤال: وهنا يقدم المعلم المادة مع إتاحة الفرصة للمتعلم بالسؤال والاستفسار بعد الانتهاء منها .

\* المحاضرة بأسلوب أخذ الملاحظات المنظمة: يقدم فيها المعلم المعلومات الأساسية والمفاهيم الرئيسية للمحاضرة أو يسمح للمتعلمين بتدوين الملاحظات المهمة التي تلخص تفاصيل المحاضرة.

<sup>1</sup> ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص314.

<sup>2</sup> ينظر: سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية ، مكتبة أطلس، دمشق ، 1963 ، ص55.

<sup>3</sup> ينظر الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ص 384.

<sup>5</sup> المرجع نفسه ، ص 385، 384.

\* المحاضرة التسميع: و هنا يتوقف المعلم عند إلقاء المادة لي طرح أسئلة محدودة أو يكلف البعض من المتعلمين بقراءة المادة التي أعدها تحضيراً مسبقاً لتسميعها جبرياً.

\* المحاضرة النقاش: وفيها يلقي المعلم المادة مع السماح للمتعلمين من حين لآخر للمناقشة وإبداء الرأي.

\* المحاضرة التطبيق: وفيها يلقي المعلم المادة مع إفراح المجال للقليل من التطبيق داخل المحاضرة أو من خلال العمل الميداني أو في الورش والمعامل التعليمية بما يسهل عملية تعلم المهارات في المواقف التعليمية.

\* المحاضرة الإلقاء مع استخدام الملخص السبوري: وفيها يعرض المعلم المادة موضحاً بوساطة استخدام الملخص السبوري بهدف توضيح الحقائق والمعلومات وإعطاء التفاصيل الموضحة باستخدام الملخص السبوري عن طريق كتابة نصوص مختصرة أو الرسوم أو الأشكال التوضيحية والجداول ويسمى هذا النمط بالمحاضرة التفسيرية.

\* المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية: وفيها يقدم المعلم المادة مع الاستعانة بالوسائل السمعية أو البصرية أو السمعية البصرية لتفسير وتوضيح الكثير منها.

أما مجالات استخدام هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية فتكون في تدريس الأدب العربي وتاريخه وحياة الأدباء، والفنون الأدبية المختلفة، وفي تدريس النحو العربي باستخدام أسلوب التوضيح للمفاهيم والقوانين والربط بين الموضوعات وفي الأساليب النحوية. كما تستخدم في تدريس النصوص الأدبية وشرح معانيها وظروفها ووصف أجوائها. وفي تدريس القراءة عند التقديم لدرس القراءة وشرح محتوى الموضوع واستخلاص ما فيه من أفكار.<sup>1</sup>

إلى جانب النقاط سالفة الذكر تبحث تعليمية اللغة العربية في تدقيقات آخر متعلقة بطريقة المحاضرة من نذكر من ذلك: خطواتها<sup>2</sup>، دعائم المحاضرة الناجحة<sup>3</sup>، مزاياها<sup>4</sup>، عيوبها<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 108.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 104-106.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 106.

<sup>4</sup> ينظر: محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 389.

<sup>5</sup> الصفحة نفسها.

2/4/1 2/4/2 طريقة الحوار (المناقشة): عادة ما يوضع الحوار مقابل الإلقاء و مع ذلك هناك تداخل بينهما لصعوبة تصور حوار لا يتخلله إلقاء في جميع مراحلها. و الحوار عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس و التلاميذ في موقف إيجابي يتم من خلاله طرح قضية أو موضوع ، و يتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى التلاميذ ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب و بما هو غير صائب و يبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة .

و يمكن للمدرس أن يشرك القسم كله في مجموعة واحدة للحوار و المناقشة ، غير أن هذا الشكل يظل من الناحية العملية قليل الفعالية و إن كان هو السائد ، و قد يلجأ المدرس إلى توزيع تلاميذ القسم إلى مجموعات صغيرة للعمل و المناقشة .<sup>1</sup> وتأتي على نوعين إما حرة وتهدف إلى تحصيل الأفكار الجديدة المبتكرة المفاجئة التي تأتي نتيجة العصف الذهني في قضية ما. وتتم إدارتها وفق إجراءات خاصة، وإما موجهة وهدفها السعي إلى الوصول للأفكار والمعلومات من المتعلمين أنفسهم ، غير أنها تقع على موضوع معين من أجل الوصول إلى قرار أو حل . والتفكير هنا غير حر إنما هو محدد المسار في قضية أو سؤال معين وتستبعد فيه توليد أفكار جديدة غير متوقعة. وهذا الأسلوب سائد في التدريس لأن المقررات الدراسية التي تعالج بطريقة المناقشة محددة سلفا. ولا بد من السير في إنجازها وليس من المحبذ الخروج عنها.<sup>2</sup> ويمكن استخدام طريقة المناقشة أو بعض أساليبها في تدريس اللغة العربية بمختلف فروعها إذ يمكن استخدامها في تدريس الأدب والنقد الأدبي ، كما تستخدم في خطوة الربط بين الأمثلة وإيجاد العلاقات بينها في تدريس القواعد النحوية والبلاغية والصرفية والاملائية. إذ يمكن المزاوجة بينها وبين المحاضرة في تدريس جميع فروع اللغة العربية.<sup>3</sup>

إلى جانب ما سلف ذكره تبحث تعليمية اللغة العربية في متعلقات آخر هذه الطريقة ، نذكر منها : خطوات طريقة المناقشة والحوار<sup>4</sup>، خصائص المناقشة الفعالة<sup>5</sup>، مزاياها<sup>6</sup>، عيوبها<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 112.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 114، 115.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع السابق ، ص 118، 119.

<sup>4</sup> ينظر المرجع نفسه، ص 115، 116.

<sup>5</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد ، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، ص 59، 60.

<sup>6</sup> ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 117، 118.

<sup>7</sup> المرجع نفسه ، ص 118.

2/4/1 3/4 الطريقة الاستقرائية : و تقوم على عرض الأمثلة ثم مناقشتها مع المتعلمين و البحث عن أوجه الاختلاف والشبه بينها حتى يتم التوصل إلى القاعدة العامة ، فهي تسير على النمط العقلي ، من ترتب منطقي وتنظيم فكري ، إذ أنها تقوم على دراسة الأجزاء وفحصها وملاحظة نتائجها والموازنة بينها ، والتعرف على ما بينها من تشابه وتضاد .<sup>1</sup> وتعد هذه الطريقة من أكثر طرائق التدريس استعمالا ، خاصة في تدريس قواعد اللغة العربية والإملاء والبلاغة حتى أن البعض من مدرسي اللغة العربية يرى أنها الطريقة المثلى في تدريس القواعد ثم تليها القياسية ، وما يسمى بطريقة النص .<sup>2</sup> وتتناول تعليمية اللغة العربية بالتفصيل القضايا المتعلقة بهذه الطريقة أهمها: خطوات الطريقة الاستقرائية<sup>3</sup> ، مزاياها<sup>4</sup> ، عيوبها<sup>5</sup> .

2/4/1 4/4 الطريقة القياسية : وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى جزئي ، أو جزئيات داخلية تحت هذا الكلي . والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية . ومن المبادئ إلى النتائج . و هي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول المعلوم .<sup>6</sup> وتستخدم هذه الطريقة في فروع اللغة العربية كالقواعد والبلاغة والإملاء والأدب .<sup>7</sup> وعلى شاكلة سابقاتها تتناول تعليمية اللغة العربية قضاياها التالية : خطواتها<sup>8</sup> ميزاتها و عيوبها<sup>9</sup> .

و كما ذكرنا تعد الطرائق الأربع السالفة من الطرائق القديمة التي مازالت تحظى بشيوع استخدامها رغم مزاحمة الطرائق الحديثة التي حولت مركزية اهتمامها نحو المتعلم وكيفية تملكه للمعرفة ولغة بشكل خاص وهوما اصطلح عليه بالطرائق النشطة . ومن بين الطرائق المعتمدة في مناهج و بيداغوجيات تعليم اللغة العربية نذكر تفصيلا لا إيجازا :

<sup>1</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد ، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، ص 72 .

<sup>2</sup> محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 121، 122 .

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 120، 121 .

<sup>4</sup> خليل عبد الفتاح حماد ، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، ص 72 .

<sup>5</sup> الصفحة نفسها .

<sup>6</sup> طه علي الديلي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص 218 .

<sup>7</sup> محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 124 .

<sup>8</sup> المرجع نفسه ، ص 123 .

<sup>9</sup> المرجع نفسه ، ص 124 .



2/4/1 5/4 طريقة حل المشكلات : أصبح المشكل وسيلة للتعلم ذلك لأنه يسمح بدفع التلميذ

لاتخاذ قرار يقوده إلى تكوين مسار يضع الوسائل الفكرية اللازمة لذلك . وهذه الحالة هي ما نسميها  
"بيداغوجيا حل المشكلات" أو "نموذج التعليم التلاؤمي"<sup>1</sup>.

وقد شدد ديوي Dewey على أن تكون المشكلات التي يتصدى لها المتعلمون واقعية وحقيقية. وتقدم لهم المساعدة لاكتشاف المعلومات المطلوبة لحل تلك المشكلة. وعلى هذا الأساس تعتبر طريقة حل المشكلات ضرورة اقتضتها عمليات التطور المستمرة في الحياة وكثرة المواقف والتحديات التي تعترض سبيل الفرد وتحتاج إلى حلول كي يواصل مسيرة التطور ، ولما كان الأفراد يتفاعلون مع البيئة المحيطة بهم ، يؤثرون ويتأثرون بها فإنهم من خلال تفاعلهم مع البيئة سيواجهون مشكلات كثيرة. إذ أن استخدام طريقة حل المشكلات يعزز علاقة المدرسة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلمون . فيكون بذلك للمنهج وظيفة اجتماعية نافعة . لأن هذه الطريقة ستجعل المتعلم أكثر قدرة على مواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية والتعليمية من خلال ربط العلم بالعمل.<sup>2</sup> ويمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية وفروعها كتدريس القواعد النحوية أو البلاغية ، إذ قد يثير المدرس مشكلات تكون مواضيع دراسة مثل أثر الخطأ النحوي في دلالة الجملة . التقديم والتأخير وأثره في سعة التعبير ودقته. ، أما في تدريس الأدب فيمكن أن تثار مشكلات مثل أثر الحياة السياسية في شاعرية المتنبي ، أما في النقد الأدبي فتوظف مثلاً في دراسة مظاهر التجديد في شعر السياب وغير ذلك.<sup>3</sup> كما يمكن استثمارها في تدريس التعبير أو القراءة و النصوص حتى يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور ظاهرة أو قاعدة نحوية ثم يلفت نظرهم إلى أن هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقررة ، ثم يكلفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بهدف المشكلة من الموضوعات التي بين أيديهم أو غيرها ومناقشتها معهم حتى تستنبط القاعدة.<sup>4</sup> منهجية لا بد من اتباع خطواتها المحددة سلفاً.

<sup>1</sup> Jean-Pierre Astolfi . Mots-cles de la didactique de sciences. P136.

<sup>2</sup> محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص139.

<sup>3</sup> المرجع السابق، ص142.

<sup>4</sup> سعدون محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 229.

1/5/4/ 2/4/1 خطوات طريقة حل المشكلات: مما لاشك فيه أن طريقة حل المشكلات إذا ما استخدمت بشكل صحيح تنمي القدرة في المتعلم على التفكير العلمي. والتفكير العلمي يمكن أن يكتسب من خلال اتباع الخطوات الأساسية في هذه الطريقة والتي نوجزها في:<sup>1</sup>

1- الشعور بمشكلة وتحديد بوضوح: ليست كل المشكلات الموجودة في المحيط الاجتماعي والتعليمي موضع اهتمام المتعلمين جميعاً ولا يقع البحث عن حلول لها في بؤرة اهتمامهم. لذا فالمشكلة غير موجودة مادام المتعلم غير شاعر بها، فلن ينشط المتعلم في حل المشكلة لابد له أن يحس وأن في نفسه حاجة إلى مواجهتها والتصدي لحل لها. فالمطلوب الشعور بالمشكلة هو تحديدها بشكل واضح مختصر دقيق كي لا يختلف المتعلمون حولها ولا يحدث لبس في البحث فيها.

2- وضع الفروض التي من الممكن أن توصل إلى إيجاد حل للمشكلة: وهي عبارة عن حلول أولية مقترحة لحل المشكلة، إذ هي مجرد تخمينات أولية تفسر أسباب حدوث المشكلة.

3- جمع البيانات والأدلة التي تؤيد أو تعارض هذه الفروض: لغرض اختبار صحة الفروض لابد من جمع معلومات وبيانات تتعلق بالمشكلة. وتجمع هذه البيانات بأساليب مختلفة منها المطالعة والملاحظة والمقابلة والاستبانة والأسئلة المتعلقة بالمشكلة. وفي هذه الخطوة بالإمكان تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تكلف بجمع البيانات التي تخص أحد الفروض ويكون لكل مجموعة مقرر. ثم تعرض إنجازاتهم على المدرس باستمرار بقصد تقويمها واستبعاد ما ليس له صلة بالمشكلة.

4- عرض المعلومات ودراستها وتبويبها واستبعاد ما ليس له صلة بالمشكلة: قد لا يوصل إلى حل للمشكلة على أن تتولى كل لجنة أو مجموعة هذه المهمة بإشراف المدرس. وأن تربط عملها بما توصلت إليه المجموعات الأخرى. ثم بعد ذلك تتم عملية مناقشة المعلومات وتحليلها وفق قواعد علمية منطقية. واستنادها إلى معايير التناسق العقلي التي يمكن أن توصل إلى أحد الفروض إن كان صحيحاً. وربما يتحقق الآخر.

<sup>1</sup> محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 140، 141.

5- الاستنتاجات العامة: وهي أن يتأكد الباحث من صحة فرضيته فيقبل بها نظرا لأنها صحيحة في حل مشكلته. وفي ذلك توضع التوصيات والمقترحات التي تتأسس على نتائج التحليل وتكون هذه التوصيات والمقترحات هي الحلول المقترحة للمشكلة.

إذا تقوم هذه الطريقة اختصارا على أساس أن المعلم يختار لتلاميذه المشكلة المناسبة ويحددها تحديدا دقيقا ، ثم يوزع الأدوار على التلاميذ ، كل يتحمل مسؤوليته حسب ميوله وقدراته ، ويساعدهم في الرجوع إلى الكتب والمراجع التي توصلهم إلى المعلومات المطلوبة. فيشجع ويكافئ المتعلم النشيط ، يأخذ بيد التلميذ الكسول فيشد من عضده ويساعده على العمل.<sup>1</sup> طريقة فرضت لنفسها مجموعة من الميزات.

2/4/1 مزايا طريقة حل المشكلات : من بين ما تنماز به هذه الطريقة نذكر:<sup>2</sup>

- ✓ تنمي اتجاه التفكير العلمي و مهاراته عند التلاميذ.
- ✓ تدرب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية .
- ✓ تنمي روح العمل الجماعي و إقامة علاقات اجتماعية بين التلاميذ.
- ✓ تعمل على إثارة اهتمام التلاميذ و تحفيزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى حل المشكلة.
- ✓ يكون فيها المتعلم فيها ايجابيا متفاعلا في ربطه بين الفكر والعمل.
- مجموع ميزات حاملة في طياتها عيوب ومصاعب لم تخلو منها هذه الطريقة رغم اجتهاد منظرها .

2/4/1 3/5/4 عيوب طريقة حل المشكلات: رصدت لهذه الطريقة مجموعة من العيوب التالية:<sup>3</sup>

- ☒ صعوبة تحقيقها نظرا لأنها تحتاج إلى تدريب طويل للعمل بموجها.
- ☒ قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها التلاميذ عند استخدام هذه الطريقة
- ☒ قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا ، و قد لا يستطيع تحديدها بشكل يلانم مستوى و نضج التلاميذ. . حيث تتطلب خبرة عالية قد لا تتوافر لدى الجميع.

<sup>1</sup> سالم عطية أبوزيد: الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان الأردن ، ط1، 2013، ص 47.

<sup>2</sup> ينظر المرجع نفسه، ص 141.

<sup>3</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

✖ تحتاج إلى الإمكانيات و تتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية.

✖ قد تتجه نحو الجوانب الشكلية في المشكلة وتغفل الأمور الجوهرية في معالجتها.

✖ تتطلب وقتا طويلا.

ملخص القول هو أن بيداغوجيا الوضعية – المشكلة – بيداغوجيا طموحه، بما أنها تروم تحقيق شعارات الطرائق الفعالة عن طريق جعل التلميذ في قلب العملية التربوية، وحثه على بناء معارفه وتطوير كفاياته، لكن قد تعترضها الإكراهات المادية (الفضاء والغلاف الزمني والوسائل المتوفرة) والمؤسسة (انتظارات الشركاء والامتحانات...) والذاتية (تصورات المعلمين، ومقومات التلاميذ). فهذه البيداغوجيا "لا تقوض كل العوائق ولا تعالج كل الوضعيات، فالتلميذ الذي يعيش في وضعية صعبة في وسطه العائلي والاجتماعي لا يعلق مشاكله على مشجب وهو يدخل القسم. كذلك المعلم لا يمكنه أن يشتغل في ظروف مهنية شحيحة وفي ظل سياسة تعليمية لا توفر للمدرسة العمومية ما يلزم لتقوم بأدوارها التربوية والتكوينية، لكن رغم ذلك فالحق يقال أن ما تحققه هذه البيداغوجيا من فوائد لا تعد ، أهمها الانتقال إلى تكوين الإنسان المتكامل الفاعل الذي ينظر إلى المعرفة نظرة نسقية كلية كفيل بإغرائنا بتجربتها في فصولنا<sup>1</sup>.

6/4/ 2/4/1 طريقة المشروع :

تعود فكرة طريقة المشروع إلى المربي جون ديوي John Dewey ليطورها بعده وليم كلباتريك ووضع أبعادها . إذ تقوم على مبدأ ربط التعليم بالحياة التي يحياها المتعلم داخل المدرسة وخارجها ، وهذا ما ذهب إليه ديوي Dewey فيما أراده من المدرسة ، إذ رأى أن المدرسة يجب أن تكون مكانا يحيا فيه الطفل حياة اجتماعية حقيقية ، فيتدرب فيها على مواجهة مشكلات الحياة التي يتعرض لها أو تواجهه خارج المدرسة.<sup>2</sup> وهو ما اصطلح عليه بالتعلم من خلال التجربة ويقصد به تنظيم المسار التعليمي على أساس المبدأ البيداغوجي "التعلم بالفعل" والذي يعني أن المتعلم يكتسب المعرفة بعد أن جرب وقام بإنجاز شيء جديد.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر: لحسن بوتكلاي: الوضعية المشكلة والإصلاح البيداغوجي، عالم التربية، ع19، ص 428.

<sup>2</sup> محسن عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص416.

<sup>3</sup> Kotti, D. (2008). Experiential learning from theory to practice. Adult Education, 13, 35-41. (in Greek)

and Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation. p01.

كما عُرِفَت بيداغوجيا المشروع على أنها إطار تعليمي يعتمد على إشراك/مشاركة المتعلم في البحث، وفي هذا الإطار يبحث المتعلم عن حلول لمشكلات معقدة من خلال طرح الأسئلة، مناقشة الأفكار وصياغة الفرضيات، وصنع مخططات وتجارب بجمع وتحليل المعطيات والخروج بنتائج وعرض ما توصل إليه الآخرون مع طرح الجديد<sup>1</sup>. أي هي طريقة تعلم من طرف متعلم أو من طرف مجموعة من المتعلمين الذين يهدفون إلى بلوغ هدف معين، والذين يبحثون على حل مشكل محدد من خلال خلق مشروع<sup>2</sup>.

إذ يرى المربي الأمريكي وليام كلباترك أن هذا النوع من الطرائق ذات فعالية قصدية كونها تجري في وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد. وسميت هذه الطريقة بطريقة المشروعات لأن التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها، لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج الموضوعية بدلا من دراسة المنهاج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى التلاميذ الإصغاء إليها ثم حفظها، بل تعتمد على تكليف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من وجوه النشاط، ويستخدم التلميذ الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ<sup>3</sup>.

أما المنهاج الجزائري فيعرف المشروع بأنه تصور لشيء ما ينبغي إنشاؤه ونتيجة نرغب في الحصول عليها؛ وهو كذلك مجموع الوسائل والأفعال التي تسمح ببلوغ الهدف: فهو ما نريد الحصول عليه، وكيفية الحصول عليه والتخطيط لإنجازه في آن واحد. وبعبارة أخرى، المشروع هو النية التي نصرح بها، بشكل عام أو دقيق، في إنجاز شيء ما، في المستقبل القريب أو البعيد، بذكر وسائل الإنجاز وكيفية استعمالها والاستراتيجية المناسبة؛ كما أنه توقع النتيجة التي سنحصل عليها في الأخير. يتطلع التعليم بوساطة المشروع إلى اقتراح شكل آخر للتعليم، تكثر فيه الحوافز والتنوع والممارسة، إذ يزاوج بين منطق الفعل والتعلم<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M & .Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist, 26, 369–398

<sup>2</sup> Bordallo Isabelle, Ginestet Jean-Paul, Pour une pédagogie du projet, Paris, Hachette éducation, 1993,P5

<sup>3</sup> ينظر : محسن عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، ص 417.

<sup>4</sup> الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة، ص 12.

حيث تهتم هذه الطريقة بميول التلاميذ ونشاطهم وأما المعلومات والحقائق فتأتي في الدرجة الثانية إذ ينظر إليها على أنها وسيلة وليست غاية.<sup>1</sup> ويمكن استخدام طريقة المشروع في تدريس أغلب فروع اللغة العربية خاصة المشاريع البحثية والمكتبية ، وذلك بتوزيع مادة الأدب أو البلاغة أو القواعد أو الإملاء وفصولها على شكل مشاريع فردية أو جماعية تتابعا وتكاملا لمعالجة المنهاج الدراسي، والظان بأن طريقة المشروع لا تصلح لموضوعات اللغة العربية مؤسس على جهل أساليب تلك الطريقة وتخطيط التدريس بموجها.<sup>2</sup> لتتنوع المشاريع حيث لا تأتي على صفة واحدة

1/ 6/4/ 2/4/1 أنواع المشاريع في تعليمية اللغة العربية : قسم المختصون المشروعات إلى أنواع هي

3:

1- من حيث غرض المشروع: تنقسم إلى أربع أنواع هي :

- أ- مشروعات بنائية إنشائية : وهي ذات صفة علمية تتجه نحو العمل و الإنتاج أو صنع الأشياء.
- ب- مشروعات استمتاعية : مثل الرحلات التعليمية و الزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة.
- ج- مشروعات حل مشكلات : و تهدف لحل مشكلة فكرية معقدة أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ .
- د- مشروعات اكتساب المهارات : يقصد منها كسب مهارة و تهدف إلى اكتساب التلاميذ بعض المهارات العلمية أو مهارات اجتماعية.

2- من حيث عدد المشتركين: تنقسم إلى :

- أ- مشاريع فردية : يمارس كل متعلم عملا لوحده وتأتي على نوعين، مشروع واحد لجميع المتعلمين كل ينفذه لوحده كأن يطلب من المتعلمين جميعا البحث في خصائص شعر المتنبي حيث يكون التنفيذ فرديا. أو تأتي على شكل مشروع لكل متعلم ، حيث يخصص لكل متعلم مشروع يختلف عن باقي مشاريع زملائه.

<sup>1</sup> سالم عطية أبوزيد: الوجيز في أساليب التدريس، ص 47.

<sup>2</sup> ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 135.

<sup>3</sup> ينظر : محسن عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 417- 419.

ب- مشاريع جماعية: وينفذها جميع طلبة الصف معا أو مجموعة من المتعلمين كإصدار نشرة شعرية أو إقامة مهرجان خطابي أو إقامة عرض مسرحي.

3- من حيث الإعداد والمحتوى: وتنقسم إلى:

أ- المشاريع المكتبية: يقوم المكلف بالمشاريع بكتابة التقارير والملخصات المكلف بها حسب تخصصه ثم يعرض على الآخرين لمناقشته.

ب- المشاريع التصميمية: ويختلف هذا النوع باختلاف اختصاصات المتعلمين. فمشاريع الهندسة غير مشاريع الفنون الجميلة.

ج- المشاريع التطويرية: وهي تلك المشاريع التي تتناول ما هو موجود من أنظمة وأجهزة ومعدات وتطويرها لتكون أكثر قدرة على تلبية متطلبات المواقف الجديدة.

و مهما تنوعت المشاريع فإن لها خطوات لا بد من التدرج وفقها

2/ 6/4/ 2/4/1 خطوات طريقة المشروع: تتضمن طريقة المشروعات أربعة مراحل و خطوات

متسلسلة كالآتي:<sup>1</sup>

1- اختيار المشروع: وهي أهم مرحلة، إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع ويجب أن يكون المشروع متفقا مع ميول التلاميذ وأن يعالج ناحية هامة في حياتهم، وأن يؤدي إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب وأن يكون مناسباً لمستوى التلاميذ، وأن تكون المشروعات المختارة متنوعة تراعي ظروف المدرسة و التلاميذ... إلخ. فهناك عدد من الشروط التي يجب استحضارها عند اختيار موضوع المشروع أهمها أن يكون المشروع ذا قيمة تربوية، مع ضرورة توافر المواد المطلوبة لتنفيذه، كما تؤخذ بعين الاعتبار مقبولية الكلفة المادية للمشروع التي يجب أن تقع ضمن حدود إمكانية المؤسسة التعليمية مع توفير الوقت اللازم لإنجاز تلك المشاريع التي لا بد أن تتماشى مع نظام الدروس المتعلمة والمقررة، الخالية من التعقد والمناسبة لقدرات المتعلمين والمتصلة مع حياتهم الاجتماعية حيث يمكن توظيفها في حياتهم، دون أن يكون هناك تداخل وتكرار للمشروعات.

<sup>1</sup> ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 131-133.

2- التخطيط للمشروع: حيث يقوم التلاميذ و بإشراف المعلم بوضع الخطة و مناقشة تفاصيلها من أهداف و ألوان النشاط و المعرفة و مصادرها و المهارات و الصعوبات المحتملة ، و تسجيل ما يحتاج إليه التلميذ في التنفيذ و أساليب تنفيذ العمل حسب المجموعات.

3- التنفيذ: و هي المرحلة التي تنقل بها الخطة و المقترحات من عالم التفكير إلى حيز الوجود ، و هي مرحلة النشاط و الحيوية حيث يبدأ التلاميذ العمل في تهيئة الظروف و تذليل الصعوبات .

4- التقويم: حيث يتم إصدار أحكام قيمية على ما توصل إليه التلاميذ أثناء التنفيذ و يحكم التلاميذ على المشروع من خلال ما أفادهم في تنمية خبراتهم و ما أتاح لهم من فرص للتدريب على التفكير و العمل الجماعي و الفردي ، و الوقوف بذلك على نقاط القوة لتدعيمها و نقاط الضعف لتلافيها.

أما المنهاج الجزائري فقد بين مراحل المشروع حيث يقتضي إنجازة عدة مراحل، وهي<sup>1</sup>:

\*مناقشة المشروع: وفي هذه المرحلة، يفسح المجال واسعا للتلاميذ حتى يثيروا كل الأسئلة التي تساعدهم على العمل، ومنها على سبيل المثال:

- ماذا؟ أو ما هي المشكلة التي ينبغي معالجتها؟

- لماذا؟ أو ما هو الهدف المقصود من عملنا؟

- أين ومن أين نستقي المعلومات؟

- ما هي الحدود التي يجب احترامها؟

- كيف نجمع المعلومات؟

- ما هي شروط النجاح في إنجاز هذا المشروع؟ ...

يقدم التلاميذ عدة حلول أو مقترحات جوابا عن المشكل المطروح، ويختارون الحل الأنسب.

\*تقديم المشروع: يقترح المدرس المشروع أو يعرضه على التلاميذ ويطرح عليهم مشكلا. يستمع التلاميذ بتمعن ثم يطرحون أسئلة يستفسرون من خلالها عن حيثيات المشروع.

<sup>1</sup> الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة، ص 12، 13.



\*التخطيط للمشروع وتنظيم العمل: يضبط التلاميذ في هذه المرحلة خطوات العمل والوقت الذي تستغرقه وكيفية القيام بها وتوزيع المهام على أعضاء الفوج؛ ويراعون في ذلك كله الصعوبات المعترضة والوسائل المتوافرة.

قد يفكر المدرس، قصد اقتصاد الوقت، في اختصار الطريق أمام تلاميذه فيغيب محاولاتهم وترددهم والأخطاء التي يقعون فيها والمقترحات التقريبية والمتعاقبة والعديدة... ولكن هذه المساعي مفيدة للتلميذ وهي التي تضمن له التقدم الفكري.

\*إنجاز المشروع: ينجز التلاميذ المشروع بانتهاج طريقة المحاولة والخطأ، وفق ما تم الاتفاق عليه في المراحل السابقة.

\*تقييم المشروع: يقيم التلاميذ المشروع برجعهم إلى الشروط التي حددوها في البداية؛ ويقيمون كذلك المسعى الذي سلكوه أو الطريقة التي اعتمدها. ولكن هذا لا يعني أن يؤجل التقييم إلى نهاية العمل، بل يكون مستمرا يرافق كل مراحل الإنجاز.

مجموع خطوات مؤكدة على تحلي هذه الطريقة بمحلة من الميزات و الفرائد.

3/ 6/4/ 2/4/1 مز ايا طريقة المشروع : لطريقة المشروع ميزات تعليمية كثيرة نذكر منها:<sup>1</sup>

✓ يستمد الموقف التعليمي حيويته من ميول و حاجات التلاميذ و توظيف المعلومات و المعارف التي يحصل عليها التلاميذ داخل الفصل.

✓ يقوم التلاميذ بوضع الخطط لذا يتدربون على التخطيط، كما يقومون بنشاطات متعددة تؤدي إلى إكسابهم خبرات جديدة متنوعة .

✓ تنمي بعض العادات الجيدة عند التلاميذ مثل تحمل المسؤولية والتعاون و الإنتاج ، التحسيس للعمل ، الاستعانة بالمصادر و المراجع .كما تنمي القدرة على التقويم وإصدار الأحكام والنقد البناء.

✓ تتيح حرية التفكير وتعودهم على البحث المنظم و تنمي الثقة بالنفس و تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ حيث أنهم يختارون ما يناسبهم من المشروعات بحسب ميولهم و قدراتهم .

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، ص 134.

وكما هو متعارف عليه فإن أي اجتهاد يعتوره النقص هو الحال ذاته مع هذه الطريقة على الرغم من محاسنها الجمّة.

4/ 6/4/ 2/4/1 عيوب طريقة المشروع : هناك عدد من المآخذ على طريقة المشروع رُصد منها:<sup>1</sup>

✖ صعوبة تنفيذها في ظل المناهج المنفصلة و كثرة المواد المقررة. فاتباع هذه الطريقة يقتضي إعادة جدول الدروس في المدرسة .

✖ قد تستغرق وقتا طويلا قياسا بطرائق تدريس أخرى.

✖ تحتاج إلى إمكانات ضخمة من حيث الموارد المالية ، و تلبية متطلبات المراجع و الأدوات و الأجهزة و غيرها.

✖ افتقار الطريقة إلى التنظيم و التسلسل فكثيرا ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات الممكن الحصول عليها سطحية غير منتظمة.

✖ المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ و تركيز العملية التعليمية حول ميول التلاميذ ، و ترك القيم الاجتماعية و الاتجاهات الثقافية للصدفة و حدها.

وطريقة المشروع في طياتها حمالة لعنصر الاستكشاف الذي خصصت له طريقة مستقلة سميت بطريقة الاستكشاف .

4/ 2/ 7/4 الطريقة الاستكشافية :

لقد حظيت طريقة الاكتشاف أو التعلم بالاكتشاف وما زالت تحظى باهتمام الكثير من المربين وعلماء التربية لما لها من أهمية في تشجيع المتعلمين وتدريبهم على التفكير و مهارات البحث وجمع المعلومات واتخاذ القرارات ، و التدريس بهذه الطريقة ينقل النشاط داخل الصف من المعلم إلى التلاميذ ، ويعطيهم فرصة ليعيشوا متعة كشف المجهول بأنفسهم .وهذه الطريقة تتفق مع طريقة حل المشكلات في إعطاء الفرصة للمتعلم كي يتوصل إلى حلول المشكلات التعليمية بنفسه ، وهي عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن

<sup>1</sup> ينظر : المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

معروفة لديه من قبل .أو اكتساب مهارات خاصة أو نحو ذلك منفرداً أو بتوجيه من المعلم ، وعليه فيمكن اعتبار التعلم بالاكشاف إحدى أساليب التعلم المتفرد.<sup>1</sup>

إن الاستكشاف في أساسه هو عملية تفكير بنائي أشبه بعمليات تكوين المفاهيم وتعديلها عند التعرض لخبرات جديدة ، هدفها جعل المتعلم إنساناً منتجاً للفكر أكثر من مستهلك له ، وما المادة الدراسية إلا وسيلة إذ يروم المعلم من خلال هذه الطريقة إلى رسم العمليات العقلية التي يريد تنميتها عند المعلم أثناء تدريسه لموضوع معين أو قيامه بنشاط ما مثل الافتراض ، القياس ، جمع المعلومات ، التحليل ، التلخيص ، إيجاد العلاقات ، وما هو ملاحظ أنها تصلح للمراحل المتقدمة من التعلم<sup>2</sup> أما في تدريس اللغة العربية فيمكن استخدامها في الفروع ذوات الطابع القواعدي أو العلمي مثل : النحو ، البلاغة ، الصرف ، الإملاء ، غير أن استخدامها لا يكون الأمثل ، فهناك طرائق تكون أكثر منها جدوى في تدريس هذه المواد.<sup>3</sup>

1/7/4/ 2/4/1 خطوات التعلم بطريقة الاكتشاف : يتم التعلم بالاكشاف عبر الخطوات الآتية :<sup>4</sup>

1. الملاحظة: تعد الملاحظة أولى خطوات الاكتشاف ، إذ يبدأ المتعلم عن طريق الملاحظة باستقبال معلومات جديدة لم تكن له معرفة سابقة بها . ويشترط في الملاحظة أن تكون منظمة دقيقة موضوعية . وكلما كانت هذه الملاحظة دقيقة منظمة كانت المعلومات التي تلاحظ صحيحة ثابتة . لذا تمس الحاجة إلى تدريب المتعلم باستمرار على الملاحظة الهادفة . وتعوده التركيز على الأشياء والظواهر والانتباه عليها ، والتمعن فيما يلاحظه المتعلم . وأن لا تنحصر الملاحظة في زاوية واحدة من الشيء الملاحظ إنما يجب أن تكون شاملة لزوايا متعددة منه .

2. عملية التصنيف: بعد عملية جمع المعلومات من خلال الملاحظة تبدأ عملية عقلية أخرى أرقى من مجرد الملاحظة . إذ يبدأ المتعلم بتصنيف المعلومات التي لاحظها ليتمكن من قياسها والتنبؤ بالحقائق ... والتصنيف يقوم على أساس اكتشاف الارتباطات بين عناصر الأشياء التي تتم ملاحظتها ، ويتم التصنيف في ضوء تلك الارتباطات وعوامل التشابه والاختلاف بين الأشياء في الموقف الاكتشافي ، لذا فإن التصنيف عملية عقلية أكثر تعقيداً من الملاحظة ويأتي بعد الملاحظة مباشرة .

<sup>1</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد ، استراتيجيات تدريس اللغة العربية ، ص 103 .

<sup>2</sup> ينظر : سعد علي زاير ، سماء تربي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، الدار المنهجية ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2015 ، ص 201 .

<sup>3</sup> ينظر : محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص 138 .

<sup>4</sup> ينظر : المرجع نفسه ، ص 137 .

3. القياس: يمثل القياس المرحلة الثالثة وفيها يستطيع المتعلم التأكد من ماهية الأشياء بقياسها بشيء معلوم لديه .
  4. التنبؤ: في هذه المرحلة يكون المتعلم قادرا على ذكر معلومات وأشياء جديدة لم تكن موجودة في الخبرة السابقة.
  5. الوصف: في هذه المرحلة يستطيع المتعلم أن يعطي وصفا للحالة أو الظاهرة أو المادة بحيث يميزها من غيرها محددًا الخصائص الأساسية لها.
  6. الاستنتاج: بعد أن يكون المتعلم قادرا على الملاحظة والتصنيف والتنبؤ والقياس والوصف يصبح قادرا على الاستنتاج الذي يمثل المرحلة الأخيرة من مراحل الاكتشاف ، إذ يصل المتعلم إلى مستوى التعميم ويحدد القاعدة أو القانون أو المفهوم.
- خطوات علمية دقيقة تعطي لنا تصورا حول مجموع مزايا هذه الطريقة .
- 2/4/1 / 2/7/4 / 2/4/1 مزايا الطريقة الاستكشافية : من بين مزايا هذه الطريقة نذكر:<sup>1</sup>
- ✓ تعطي المتعلمين الفرصة لممارسة عمليات الاستقصاء (الملاحظة ، الاستدلال ، القياس ، التصنيف ، التفسير ... الخ) و بالتالي ينمي لديهم هذه العمليات.
  - ✓ يتعلم من خلالها المتعلمون كيف يتعلمون و كيف يكتشفون و يولدون المعرفة بأنفسهم و كيف يتعرفون على مصادر المعرفة و أدوات الوصول إليها و التحقق من صحتها.
  - ✓ تنمي لدى المتعلمين القدرة على حل المشكلات.
  - ✓ تسهم في تنمية مفهوم الذات لدى المتعلم من خلال مشاركته في الأنشطة الاستقصائية و بذله للجهد و شعوره بالإنجاز.
  - ✓ تسهم في تنمية قدرة المتعلمين على المشاركة الإيجابية و تحمل المسؤولية و تنمية مهارات الاتصال الاجتماعي.
  - ✓ تجعل المتعلمين متحفزين للتعلم اعتمادا على الدوافع الداخلية.

<sup>1</sup> ينظر : محسن عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، ص 438.

✓ تتيح أمام المتعلمين خبرات متنوعة تساعد على استنتاج الحقائق والتعميمات العلمية.

✓ تحقق متعة التعلم من خلال الشعور باكتشاف أشياء جديدة.

مزايا كثيرة لا تعبر بالضرورة عن انعدام النقائص التي شابت هذه الطريقة .

3/ 7/4/ 2/4/1 عيوب الطريقة الاستكشافية: تعددت عيوبها وقد حصرها المختصون في:<sup>1</sup>

✗ هذه الطريقة غير فعالة لجميع المتعلمين و منهم المتعلمون الذين يعانون من بطء التعلم أو الذين لديهم صعوبات في استخدام الاستقصاء.

✗ تستغرق وقتاً طويلاً مقارنة بالتدريس الإلقائي (السرد).

✗ تتطلب توافر إمكانات مادية معينة مثل الفصول و المعامل الواسعة و الأدوات و الأجهزة ومصادر التعلم،

فقد يجد المعلم صعوبة في استخدامها في الصفوف الكثيرة العدد ، وبالتالي عدم قدرته على ضبط النظام نتيجة حرية الحركة و الانتقال.

✗ لا تناسب هذه الطريقة جميع أنواع المقررات (المواد) الدراسية ، حيث يصعب استخدامها مثلاً في تدريس المبادئ الأولية كمبادئ القراءة أو الكتابة.

✗ يعتبر الافتراض الذي يؤكد أهمية أن يكتشف المتعلم المعلومات بنفسه غير ممكن عملياً، حيث يصعب أن يكتشف المتعلمون المعلومات المتضمنة في مقرر كامل بأنفسهم لافتقادهم للخلفية المعرفية الغزيرة المطلوبة للتعامل مع ثقافة العصر.

✗ تحتاج هذه الطريقة إلى نوعية خاصة من المعلمين الذين لديهم مهارة الاستقصاء و اتجاهات إيجابية نحو هذا التدريس بحيث يكونون متحمسين له و واثقين للتدريس به حيث تتطلب منهم قدرات قيادية في إدارة الصف.

✗ يصعب استخدام هذه الطريقة في الصفوف ذات العدد الكبير من المتعلمين .

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

وتعتبر هذه الطريقة ذات الطابع العلمي من الطرائق التي تتمركز حول المادة أو النشاط الواحد غير متعلقة في كثير من الأحيان بالأنشطة المنضوية تحت المادة الواحدة على عكس مسلكية ومنهجية طريقة الوحدة أو الوحدات .

8/4/ 2/4/1 طريقة الوحدة : ترى التربية الحديثة أن الوحدة تنظيم خاص في ماد الدراسة وطريقة في التدريس تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة.<sup>1</sup>

و يجد أنصار هذه الطريقة أن اللغة هي وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعاً مختلفة ، إذ يتخذ المعلم من النص (الموضوع) مرتكزا تدور حوله فروع اللغة المختلفة من قراءة وتعبير ونحو وإملاء ففي ذلك معالجة من الناحية اللغوية والنحوية والصرفية ، إذ أن طريقة الوحدة لا تعترف بحصة أو بدرس معين لفرع من فروع اللغة ، وهذا يشكل في حد ذاته دافعا للنشاط وطاردا للسام والملل ، وأيضا مدعاة لتنوع العمل وتثبيتها للمعلومات وربطها لألوان الفنون اللغوية ، من ذلك فإن طريقة الوحدة في تعليم وتعلم اللغة العربية تعتمد على أسس عدة منها ما هو أساس لغوي من خلال استعمالنا اللغة في حديثنا وكتابتنا ، وكل ذلك صادر من ثقافتنا اللغوية كوحدة مترابطة فنحن لا نحتاج إلى الاستعانة بقاموس لنحدث عن موضوع ما بل حديثنا يأتي مترابطا متناسقا ومتكاملا ، ومنها ما هو أساس تربوي أكد فيه علماء النفس على عامل النضج الفعلي والنفسي فحين نتعلم على أساس الوحدة فإننا نضمن وبدون شك النمو المتعادل والفهم المتوازن لفروع اللغة إذ تسير كلها في توازن واتساق ، ومنها ما هو أساس نفسي حيث أن طريقة الوحدة فيها تجديد لنشاط المتعلم بفعل التكرار وهما من مبادئ التعلم الهامة ، وكذلك فإن طريقة الوحدة قائمة على فهم الموضوعات بطريقة متسلسلة تبدأ من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل وهذا يلائم طبيعة الذهن في إدراك المعلومات.<sup>2</sup> ولا يتأتى ذلك إلا وفق مجموعة خطوات مسلكية محددة .

1/8/4/ 2/4/1 خطوات طريقة الوحدة : تسير طريقة الوحدة بموجب الخطوات التالية:<sup>3</sup>

<sup>1</sup> عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2005 ، ص136.

<sup>2</sup> ينظر: ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية التطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2004 ، ص34.

<sup>3</sup> ينظر: محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص144 - 146.

- 1- التمهيد: ويهدف إلى معرفة خبرات المتعلمين السابقة للتأكد من كون الوحدة المراد دراستها تلائم قدراتهم المعرفية، وربط هذه الوحدة بخبراتهم السابقة لتهيئة أفكارهم لتلقي المادة الجديدة ، إلى جانب معرفة ما يجب على المعلم فعله في التخطيط لتنفيذ الوحدة والوقت اللازم لها مع تحديد صعوباتها وسهولتها للمتعلمين.
- 2- إثارة دافعية الطلبة: من خلال جذب انتباههم إلى موضوع الوحدة وإثارة الرغبة لديهم لتعلمه.
- 3- العرض: وذلك بتقديم المعلم للمحة عامة عن الوحدة وما تحتويه من مادة دون الخوض في التفاصيل. ويمكن للعرض أن يستغرق حصة كاملة ومن المهم أن يعمل المعلم على شد انتباه المتعلمين حيث أن الغرض من العرض هو استيعاب الإطار العام للوحدة.
- 4- اختبار العرض: إذ لا بد من معرفة مدى استيعاب المتعلمين للعرض ومدى استفادتهم منه وذلك عن طريق اختبارهم.
- 5- بحث المتعلمين في المادة واستيعابها: حيث يقوم المتعلمون بالبحث والتنقيب بأنفسهم في تفصيلات المادة التي تتضمنها الوحدة ، وفي هذه الخطوة يعتمد المتعلمون على أنفسهم في تحصيل المعلومات انطلاقاً من النقاط العامة للوحدة. ولكل متعلم قدراته في إنجاز المطلوب ، أما دور المعلم فيقتصر على الإرشاد والتشجيع على العمل دون إغفال الشرح والتوضيح إذا استدعى الأمر ذلك.
- 6- اختبار الاتقان والاستيعاب: بعد البحث لابد للمعلم من التأكد من استيعاب متعلميه للوحدة وذلك بتعريضهم إلى الاختبار والملاحظة الشخصية لأدائهم ، فمن استوعب فيكلف بعمل ما ومن لم يستوعب بشكل جيد فيطلب منه الاستمرار بالبحث إلى أن يتحقق عنده الاستيعاب. ثم يلتحق الجميع بالخطوة اللاحقة.
- 7- خطوة الإيجاز والتنظيم: وهنا يُوجز المتعلمون ويلخصون الوحدة على شكل رؤوس نقاط تتقدم فيها النقاط الأوسع على النقاط الأضيق. والغرض هنا معرفة قدرة المتعلمين على تنظيم أفكارهم وترتيبها ترتيباً منطقياً ، حيث يفسح المجال للإبداع والابتكار وفق ما هو ملائم.

8- التسميع: وهنا يقوم كل متعلم بعرض خلاصة بحثه أمام معلمه وزملائه ، كل متعلم يطرح ملخصه من وجهة نظره الخاصة عن المادة ومحتوياتها وقد تستغرق هذه الخطوة حصتين أو أكثر. تعقبها مناقشة عامة .

خطوات تتضمن داخلها مجموعة ميزات لهذه الطريقة التعليمية .

2/8/4/ 2/4/1 ميزات طريقة الوحدات : من الميزات المشهودة لهذه الطريقة نذكر:<sup>1</sup>

✓ تمكن المتعلم من إدراك العلاقات بين وحدات المادة.

✓ تنمي القدرة لدى المتعلمين على البحث والتنقيب.

✓ تزيد من فاعلية المتعلمين وتنمي استعداداتهم .

✓ تعزز علاقة المعلم بمجموع المتعلمين .

✓ تحقق هدف التكامل بين وحدة وأخرى وبين مادة وأخرى.

ورغم ما ذكر من محاسن فلم تخلو هذه الطريقة كسابقاتها من مجموعة سلبيات حددها أهل الاختصاص .

3/8/4/ 2/4/1 سلبيات طريقة الوحدات : حالها حال باقي الطرق فلها سلبيات :<sup>2</sup>

✗ تستغرق وقتا طويلا .

✗ يكون أثرها سلبيا إذا لم يتمكن المتعلمون من إدراك العلاقة بين الوحدات .

✗ بعض المتعلمين لا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم في البحث .

✗ لا تلائم المراحل الدراسية الأولية .

✗ تحتاج إلى وقت مفتوح لا يليه نظام الجدول المدرسي.

✗ تستدعي مرونة في المناهج ، ومعلما ذا خبرة في جميع المناهج في مختلف المواد المرتبطة بالوحدة .

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 146.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 146، 147.



✕ تحتاج إلى إعداد خاص بالمعلمين.

إلى جانب ما ذكر من طرائق تشجيع في ميدان التربية في المجتمع العالمي اتجاهات جديدة وشعارات تربوية مستحدثة مثل لا مدرسية المجتمع **des choooling** والتعليم اللاتشاركي **non \_ participatory** و التعليم اللانظامي **non \_ for mol** والتعليم المستمر **continuing education** والفصول غير المتدرجة **non \_ graded class rooms** ، والتعلم الذاتي **Self \_ instriction** وغيرها<sup>1</sup>.

وما تناولناه من مداخل وطرائق تعليمية قديمة كانت أم حديثة إلا تركيز عن أهم ما يرتبط بتعليمية اللغة العربية مستبعدين العديد منها كون المقام لم يسع لذكرها كما هو الحال مع الطرق النشطة المتمثلة في طريقة التعلم الذاتي ، الحقائق التعليمية ، البيان العملي ، التعلم بالحاسوب ، التعلم التعاوني..... إلخ بل اكتفينا كما ذكرنا أعلاه بأشيعها استعمالا في تعليم وتعلم اللغة العربية.

أما إذا نظرنا في مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي نجدها توصي بتمثل الطرائق البيداغوجية النشطة التي تتمحور حول المتعلم وتتيح له القيام بالدور الفعال داخل القسم، ذلك نظرا لما لهذه الطرائق من «قدرة على إدارة اهتمام المتعلم ودفعه إلى الممارسة والإنجاز وحتى الإبداع» إذ توصي المناهج التربوية بجعل المتعلم مشاركا في تحصيل التعلم. مساهما في تنمية كفاءاته، وتفعيل التقويم الذاتي الذي يقيس المتعلم من خلاله التقدم الذي أحرزه؛ بينما يضطلع المعلم والأستاذ في التعليم الابتدائي بإعداد الوضعيات البيداغوجية النشطة (حل المشكلات) التي تُمكن المتعلم من تجنيد موارده التعليمية وتوظيفها من أجل تجاوز العقبة التعليمية المقترحة، وحين تعجز تلك الخبرات المكتسبة سابقا، يدرك المتعلم حاجته الماسة إلى تعلّم جديد، فيقبل عليه باهتمام وشغف.<sup>2</sup>

كما نثمن في هذا المقام اعتماد المناهج الحديثة بيداغوجيا المشروع، الذي يعتبر وضعية إدماجية شاملة تُمكن المتعلم من توظيف وإدماج كل الكفاءات الفاعلية التي حصلها خلال محاور من المحاور التعليمية. ويتم إنجاز المشروع البيداغوجي للغة العربية، عادة، خلال أربعة أسابيع: يتعرّف في الأسبوع الأول على طبيعة المشروع وماهيته وأهم مطالبه، بينما يخصص الأسبوع الثاني والثالث للإنجاز ويخصص الأسبوع الرابع لعرض المشاريع المنجزة وتقويمها قبل البدء في مشروع جديد.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> رشدي طعمية، مرجع سابق، رشدي طعمية: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ص55.

<sup>2</sup> ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ص22، 23.

<sup>3</sup> السعيد بوعبد الله، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي"، ص17.

خلاصة: إذا كان لابد من كلمة توجه إلى المعلم ذي القدرات والكفايات، فهي أنه لا توجد طريقة في تدريس اللغة يقطع الإنسان بسلامتها كل السلامة لذا عليه إضافة إلى الطريقة المقررة اللجوء إلى الطرق الأخرى حسبما تقتضيه الظروف، و تتطلبه طبيعة المادة، وتفرضه حالة التلاميذ، فليس -بخاصة في الإنسانيات- من كلمة أخيرة وطريقة واحدة تبرا من كل عيب وإحدى الطرق ما ارتأها معلم وفق وضعية، إنها إشكالية جلتها الخبرة واثبتتها التجربة.<sup>1</sup>

قال دوجلاس براون مخاطبا المعلم: "ومهما يكن من أمر فإننا نقدم لك النصيحة التالية: مهما تكن طريقة من الطرق جذابة لك ومهما تبدو مفيدة لك، فإن أفضل طريقة هي تلك التي تستخلصها أنت بصياغتك الشخصية، واختيارك ومراجعتك لها .....وما لم يكن هذا الأساس في نظرتك، فإنك سوف تصبح منقاداً لطريقة واحدة من التفكير بل تصبح دمية دون تحكم ذاتي.<sup>2</sup>

وكما هو معلوم فإن الطرائق التعليمية على تنوعاتها تحتاج إلى ما يسمى بالوسائل التوضيحية ، هذه الأخيرة تعد من أهم الأساسيات في مساعدة الطرائق لتبليغ المحتويات .

#### 5/1 الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في تعليمية اللغة العربية.

تبحث تعليمية اللغة العربية في مقام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم عن المواضيع التالية : مفهوم الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ، أهميتها عند أقطاب المثلث التعليمي، أنواعها وتصنيفاتها، أسس اختيارها، أسس استخدامها ، معوقات استعمالها . كما تبحث في تكنولوجيا التعليم في تعليمية اللغة العربية. تنظيرا وتحليلا وواقعا .

1/5/1 مفهوم الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم: إن الوسائل التعليمية التعليمية هي مجموع الأجهزة والأدوات والمواد التي يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم وتقدير مدتها وتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الاتجاهات وعرض القيم دون أن يعتمد المعلم على الألفاظ والرموز والأرقام وذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصحيحة والتربية القويمة بسرعة وقوة وبتكلفة أقل.<sup>3</sup> فإذا استخدمها المعلم فهي وسائل

<sup>1</sup> ينظر: انطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية، ص 137.

<sup>2</sup> دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 34.

<sup>3</sup> ينظر: محمد محمود الحيلة ، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية ، دار الكتاب الجامعي ، العين الامارات العربية المتحدة ، ط2000، 1/2001 ، ص 68.

تعليمية أما إذا استخدمها المتعلم فهي تعليمية هذا الأخير يستخدمها داخل أسوار المدرسة أو خارجها بهدف اكتسابه لمزيد من الخبرات والمعارف بطريقة ذاتية.<sup>1</sup>

وسميت هذه الوسائل بمسميات عدة متنوعة بالرجوع إلى وظائفها أو الحواس التي تشغلها: وسائل الایضاح ، الوسائل المعينة ، الوسائل السمعية والبصرية والوسائل السمعية- البصرية أو الوسائط التعليمية ، تكنولوجيا التعليم.... إلخ.<sup>2</sup>

ومن الاصطلاح الأخير في مجموع تلك التسميات نجد أن كثيرا من أهل التربية والتعليم لا يفرق بين الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، إذ يعتبره الكثيرون أنه يعني استخدام الآلات والأجهزة في التعليم.<sup>3</sup> وتكنولوجيا التعليم رغم حداثة مصطلحه الذي يقارب الخمسين عاما من عمره أكبر وأشمل من ذلك ، فهو طريقة نظامية منهجية ، أخذت بعين الاعتبار جميع المصادر البشرية وغير البشرية دون إغفال مستوى الدارسين واحتياجاتهم والأهداف التربوية المسطرة لهم<sup>4</sup> ، إذ نعني بتطبيق التكنولوجيا في التعليم مختلف الدراسات العلمية للوسائل المستعملة في سيرورة تعليم - تعلم إذ تتمثل أهم نتائجها في الإجراءات التالية:<sup>5</sup>

- ✓ إدخال الأجهزة في التعليم.
- ✓ تنظيم التعليم بفضل الآلات .
- ✓ نظرية للتعليم تنبني على:
- تطبيق علم نفس التعلم وعلم النفس التكويني.
- الدراسة المنظمة والنسقية لسيرورة التعلم- التعليم.

<sup>1</sup> ينظر المرجع السابق ، ص 72، 73.

<sup>2</sup> هاشم عواضة: تطوير أداء المعلم ، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل . ص 105، 106.

<sup>3</sup> ينظر: حسين حمدي الطوبجي ، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، ص 32.

<sup>4</sup> ينظر: محمد محمود الحيلة ، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية ، ص 69.

<sup>5</sup> ينظر: محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية ، ص 107.

- المفاهيم السبرنيطيقية (استعمال العقول الالكترونية) والمنهاجية الاعلامية في القضايا التعليمية. ومن بين الأمثلة التي يستشهد بها عادة على مجموع الأجهزة التكنولوجية في التعليم نجد التلفاز التعليمي<sup>1</sup>، الحاسوب وملحقاته فهي وسائل تفاعلية بلا حدود.<sup>2</sup>

ومما سبق نستطيع أن نتبين العلاقة بين تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية كون الأخيرة أقدم وجوداً من الأولى، كما أنها جزء بسيط منها.<sup>3</sup>

ومهما اختلف التسميات والمصطلحات السابقة الذكر، فإن محمد الدريج في كتابه تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس قد رفضها جملة وتفصيلاً إذ يقول: "ليست الوسائل التعليمية كما قد يتوهم البعض مساعدة على الشرح فحسب. إنها جزء لا يتجزأ من عملية التعليم. لذا فمن الخطأ تسميتها بوسائل الايضاح كما هو شائع في بعض الأوساط التعليمية".<sup>4</sup> وهو ما يشير إلى أهميتها ودورها المركزي في العملية التعليمية قاطبة وعند رؤوس المثلث التعليمي خاصة.

#### 2/ 5/ 1 أهميتها عند أقطاب المثلث التعليمي:

باستقراء ما جاء في المصادر المتناولة لهذا الموضوع يمكن القول دون مغالاة أن حل مشكلات التعليم والتعلم يتم من خلال الاستعانة بالوسائل التعليمية المناسبة تقليدية كانت أم حديثة معاصرة. وحكمنا هذا جاء نتاج ما تحققه هذه الوسائل في الموقف التعليمي وعناصره التعليمية وهو ما تبينه النقاط الآتية:

1/ 2/ 5/ 1 أهميتها للمعلم: إن استخدام الوسائل التعليمية التعليمية في عملية التعليم تفيد المعلم، وتساعده وتحسن أدائه في إدارة الموقف التعليمي، وذلك من خلال الآتي:<sup>5</sup>

1. تساعد على رفع درجة كفاية المعلم المهنية واستعداده.
2. تغير دور المعلم من ناقل للمعلومات، وملقن إلى دور المخطط والمنفذ والمقوم للتعلم.
3. تساعد المعلم على حسن عرض المادة وتقومها والتحكم بها.
4. تمكن المعلم من استغلال كل الوقت المتاح بشكل أفضل.

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> هاشم عواضة: تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل، ص 109.

<sup>3</sup> ينظر: محمد محمود الحيلة، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، ص 70.

<sup>4</sup> محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، ص 105.

<sup>5</sup> توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، 2000، ص 270.

5. توفر الوقت والجهد المبذولين من قبل المتعلم ، حيث يمكن استخدام الوسيلة التعليمية مرات عديدة ، ومن قبل أكثر من معلم ، وهذا يقلل من تكلفة الهدف من الوسيلة. ومن الوقت والجهد المبذول من قبل المعلم في التحضير والاعداد للموقف التعليمي.

6. تساعد المعلم في إثارة الدافعية لدى المتعلمين وذلك من خلال القيام بالنشاطات التعليمية لحل المشكلات أو اكتشاف الحقائق.

7. تساعد المعلم في التغلب على حدود الزمان والمكان في غرفة الصف. وذلك من خلال عرض بعض الوسائل عن ظواهر بعيدة حدثت أو حيوانات منقرضة أو أحداث وقعت في الماضي ، أو ستقع في المستقبل.

2/ 2/ 5/1 أهميتها للمتعلم : و ذلك من خلال النقاط التالية :

1. يمكن لوسائل التعليم أن تؤدي إلى استثارة اهتمام المتعلم واشباع احتياجاته للتعلم ، إذ باستطاعتها تقديم خبرات للمتعلم يأخذ من خلالها ما يحقق أهدافه، ويثير اهتمامه نحو موضوعات الدراسة ، كما تفتح له آفاقا جديدة من المعرفة.

2. تساعد على زيادة خبرة المتعلم فتجعله أكثر استعدادا للتعلم وإقبالا عليه.

3. تعمل على تنويع الخبرات التي تهيئها المدرسة فتتيح للمتعلم الفرصة للمشاهدة والاستماع والممارسة والتأمل والتفكير. فتصبح المدرسة حقلًا لنمو جميع الاتجاهات كما تعمل على إثراء مجالات الخبرة التي يمر بها. بإشراك جميع حواسه مما يساعد على ترسيخ التعلم وربط التعلم السابقة باللاحقة فيبقي أثر التعلم قائما .

4. تحاشي الوقوع في اللفظية. فباستعمالها يكتسب اللفظ أبعادا من المعنى المقرب للحقيقة .

5. تكوين وبناء المفاهيم السليمة من خلال اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف في موضوع ما ، مما يعمل على زيادة خبراته المكونة والبانية لعالمه.

6. زيادة مشاركة المتعلم الايجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل والدقة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات مما يفضي إلى تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى الأداء عند المتعلمين

7. تنوع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة و تأكيد التعلم.
  8. تنوع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بما فيها استراتيجية التعليم الفردي مما يكفل لكل متعلم تعلمًا حسب قدراته واستعداداته وذلك باختيار الوسائل التي تحقق له التعلم الأفضل الذي يناسب استعداداته و ميولاته.
  9. تساعد الوسائل التعليمية المتعلم على ترتيب واستمرار أفكاره من خلال فهمه للخطوات المنهجية التي تعرضها الوسيلة .
  10. تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة ، كتأكيد القيم الاجتماعية التي تتعلق بتقديس العمل واتباع النظام ومراعاة حقوق الانسان ...، وذلك من خلال ما تتركه هذه الوسائل في نفوس المتعلمين نتيجة اعتمادها على مجموعة المؤثرات الفاعلة في ذلك <sup>1</sup>.
  11. تقوي العلاقة بين المتعلم والمعلم وبين المتعلمين أنفسهم ، وخاصة إذا استخدمها المعلم بكفاية <sup>2</sup>.
- 3/ 2/ 5/1 أهميتها للمادة التعليمية : و يمكن حصرها في ما يلي :
1. جعل التعليم مشوقا وأكثر جاذبية مما يعين التلاميذ على فهم المادة وتحليلها.
  2. تضيف إلى المحتويات الدراسية حيوية تجعلها ذات قيمة علمية وأكثر فاعلية وأقرب إلى التطبيق <sup>3</sup>.
  3. تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين ،وتساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا وإن اختلفت المستويات .
  4. تساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صور واضحة في ذهن المتعلم .
  5. تبسط المعلومات والأفكار وتوضحها وتساعد على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب منهم <sup>4</sup>.
  6. تساعد جميع الوسائل التعليمية في تحقيق الأهداف المعرفية و المهارية للمناهج.

<sup>1</sup> ينظر : حسين حمدي الطوبجي ، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، ص44-48 ، و ينظر : محمد محمود الحيلة ، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، ص134-138.

<sup>2</sup> توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ، ص 271.

<sup>3</sup> محمد الدريج : تحليل العملية التعليمية ، مدخل إلى علم التدريس، ص 105.

<sup>4</sup> توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ، ص272.

7. يمكن للوسائل التعليمية أن تكون جزءاً من محتوى المنهاج فتدعم محتوى المنهاج بالصور والرسوم والخرائط أو تدعمه بنشاطات متنوعة كالمعارض والعروض والرحلات.. كما يمكن أن تؤدي دوراً أساسياً ومهماً في نقل محتوى المادة العلمية معلومات كانت أو مهارات واتجاهات .
8. يمكن للوسيلة التعليمية أن تكون في حد ذاتها نشاطاً علمياً صفياً كان أم غير صفي ، كما يمكنها أن تستخدم لتنفيذ العديد من أنشطة المنهاج على نوعيها سابق الذكر.
9. للوسائل التعليمية دور مهم وأساسي في تيسير تنفيذ جميع طرق وأساليب واستراتيجيات تعليم المواد على اختلافها وأنواعها فكما لطريقة اللقاء والمحاضرة وسائليها المساعدة نجد للطرق الحديثة كحل المشكلات تقنياتها ووسائلها المنفذة لمجموع موادها . فالعلاقة بين الوسائل والطرق علاقة وطيدة.
10. تعتبر الوسائل التعليمية من أهم استخدامات تقويم المنهاج و متعلقاته، ولعل أبرز استخدامات الوسائل في التقويم نجد الاختبارات العملية حيث يعرض المعلم بعض الأجهزة والأدوات المناسبة لتنفيذ تجربة أو نشاط معين... حيث يمكن الحكم على مدى معرفة المتعلمين بتلك الأجهزة والأدوات ومدى استثمارهم لمهاراتهم وقدرتهم للوصول إلى نتائج نهائية لما يقومون به، هذا فضلاً عن الاعتماد على أجهزة الحاسوب في عملية التقويم خصوصاً برامج التقويم الذاتي للمعلمين والمعلمين.<sup>1</sup>
- يتبين هنا أن للوسائل التعليمية التعليمية قيمة كبيرة في عملية التعلم ، حيث إننا من الممكن أن نشرك أكثر من حاسة من حواس المتعلم في إيصال المعلومات إليه عن طريق الوسيلة التعليمية أو نظام الوسائط المتعددة ، فقد أثبت علماء النفس التربوي أنه كلما أمكن إشراك أكثر من حاسة من حواس المتعلم لدراسة فكرة ما ، كان ذلك سبباً في سرعة التعلم واكتساب الخبرات ، وكما تقول العرب قديماً ( أسمع فأنسى ، أرى فأتذكر ، أعمل فأتعلم).<sup>2</sup>
- وموضع إشراك الحواس في التعلم مهد لجعل الوسائل التعليمية أنواعاً وتصنيفات اجتهد أهل الاختصاص في رصدها وفق تلك المنطلقات.

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ، ص 411-425.

<sup>2</sup> ينظر : المرجع نفسه، ص 272.

3/5/1 أنواعها وتصنيفاتها: عرف تصنيف الوسائل التعليمية عديد التفصيلات والرؤى من منطلق عديد الزوايا التي تنظر إلى الوسائل التعليمية ، سنحاول في معرض حديثنا هنا حصر أهم ما هو رائج من أنواع وتصنيفات .

1/3/5/1 من حيث القدم والحداثة: فأما القديمة فهي على شاكلة اللوح الأسود أو السبورة التقليدية أو الممغنطة، جهاز العاكس الرأسي، جهاز عرض الشرائح أو ما يسمى بالسلاید، جهاز عرض الصور العادية، الفيديو، آلة التسجيل الصوتي، العينات والمجسمات والنماذج والصور المطبوعة.....إلخ، وأما الحديثة أو ما يسمى بتكنولوجيا التعليم كل ما خرج عن الوسائل التقليدية المتميزة بالجماد. إذ تتمثل تكنولوجيا التعليم الحديثة في الحاسوب وملحقاته وكل ما ينضوي تحت الوسائل التفاعلية.<sup>1</sup>

2/ 3/5/1 من حيث التأثير: وتتمثل في الوسائل الحسية و هي التي تؤثر في القوى العقلية بواسطة الحواس وذلك بعرض ذات الشيء أو نموذج أو صورته أو نحو ذلك. كما تتمثل في الوسائل اللغوية بواسطة الألفاظ، كذكر المثال أو التشبيه أو الضد أو المرادف.<sup>2</sup>

3/ 3/5/1 من حيث الحواس: تختلف الحواس التي تخاطبها الوسائل التعليمية فهناك وسائل بصرية كالصور والأفلام الثابتة أو السمعية كالتسجيلات الصوتية أو البصرية السمعية كالأفلام الناطقة وبرامج التلفزيون، أو ملموسة كالوسائل المستخدمة مع فاقد البصر مثل طريقة بريل لتعليم القراءة.<sup>3</sup>

4/ 3/5/1 من حيث طريقة الحصول عليها: فهي تتنوع بين مواد جاهزة ومواد مصنعة، وأمثلة الأولى الأفلام المتحركة والثابتة أو الأسطوانات التعليمية والخرائط التي تنتجها الشركات، أما الثانية فينتجها المعلم أو التلميذ كالشرائح والخرائط والرسوم.... إلخ.<sup>4</sup>

5/ 3/5/1 من حيث عرضها ضوئيا: هناك وسائل تعليمية تعرض ضوئيا كالشرائح والأفلام وهناك من لا تحتاج إلى ذلك كالمجسمات والتمثيلات.<sup>5</sup>

6/ 3/5/1 من حيث عدد المستفيدين منها: صنفنا على ضوء ذلك إلى وسائل فردية والتي لا يمكن استخدامها من قبل أكثر من متعلم في الوقت نفسه، كالهاتف التعليمي والحاسوب التعليمي الشخصي

<sup>1</sup> ينظر: هاشم عواضة: تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل، ص 109، 108.

<sup>2</sup> ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط9 مصر، ص 432.

<sup>3</sup> ينظر: حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص 42.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص 41، 42.

<sup>5</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 42.



مما يتيح للفرد الاحتكاك والتعامل المباشر مع الوسيلة التعليمية. وهناك الوسائل التعليمية التي يستخدمها مجموعة من المتعلمين في وقت ومكان واحد من أمثلتها التلفاز التعليمي والشبكات التلفازية المغلقة ، والشرائح المصورة ، والمجسمات... إلخ ، وهذا النوع اقتصادي غير مكلف مقارنة مع الوسائل الفردية ، ولكنه لا يحقق نتائج تعلم كما يحققها الصنف الأول. وهناك الصنف الثالث وهي الوسائل الجماهيرية والتي تستخدم لجمهور كبير من المتعلمين في وقت واحد وفي أماكن متفرقة، من أمثلتها برامج التعليم والتثقيف التي تبث عبر الإرسال الإذاعي أو التلفازي المفتوح ، وكذلك القنوات التعليمية الفضائية وشبكات الحاسبات الآلية... إلخ.<sup>1</sup>

7/ 3/ 5/1 من حيث التفاعل: إذ تصنف الوسائل التعليمية من منطلقه إلى وسائل سلبية والتي لا تتطلب استجابة نشطة من المتعلم مثل المذياع والأشرطة الصوتية والمذياع، ووسائل نشطة والتي يكون فيها المتعلم نشطا في استجاباته مثل التعليم المبرمج والتعليم بمساعدة الحاسوب والتلفاز التفاعلي... إلخ.<sup>2</sup>

8/ 3/ 5/1 من حيث دورها في عملية التعليم: وتتنوع الوسائل وفقه إلى وسائل رئيسة تستخدم كمحور للتعليم في موقف تعليمي تعليمي ، مثل التلفاز ، أو تستخدم عن طريق المتعلم كمحور رئيس لتعليمه كالحاسوب والتعليم المبرمج. وهناك الوسائل المتممة للوسائل الرئيسية مثل استخدام ورقة خاصة بعد مشاهدة برنامج تلفازي لمعرفة ما. وهناك الوسائل الإضافية المكملية والتي تستخدم عندما يرى المعلم أن مجموعة الوسائل التي استخدمها المعلم في الموقف الصفّي غير كافية للدراسة ، فعليه أن يستخدم وسائله الخاصة التي تكون من إنتاجه أو مجهزة من قبل.<sup>3</sup>

9/ 3/ 5/1 من حيث تصنيفات الخبراء لها: هناك تصنيفات عدة للوسائل التعليمية من قبل علماء وخبراء ومربين تربويين ، وقد استند كل منهم على معيار من المعايير اتخذها أساسا لتصنيفه<sup>4</sup> ، سنحاول عرض بعضها اختصارا :

1/9/ 3/ 5/1 تصنيف إدجار ديل Edgar Dale : صنف إدجار ديل Edgar Dale الوسائل التعليمية على أساس الخبرات التي تهيئها الوسائل في كتابه " الطرق السمعية والبصرية في التدريس -

<sup>1</sup> ينظر: محمد محمود الحيلة ، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية ، ص 118-120.

<sup>2</sup> ينظر ، المرجع نفسه ، ص 129.

<sup>3</sup> ينظر المرجع نفسه ، ص 129، 130.

<sup>4</sup> كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته ، عالم الكتب ، ط 1 ، القاهرة ، مصر ، ط 1 ، 2001 ، ص 376.

1. Audio-visual Methods in Teaching " في شكل مخروط سُجِّي مخروط الخبرة (Cone of Experience).<sup>1</sup> إذ أن غرض المخروط هو عرض نطاق من الخبرات تتراوح بين الخبرة المباشرة والاتصال الرمزي. وقد بني المخروط على سلسلة تبدأ بالأشياء المحسوسة وتنتهي بالأشياء المجردة، واعتقد ديل Dale أن الرموز والأفكار المجردة يمكن أن يفهمها المتعلم ويتذكرها بسهولة أكبر إذا كانت مبنية على خبرات محسوسة. وقد وضع في قمة المخروط الخبرات المجردة كالرموز اللفظية والبصرية، وفي قاعدة المخروط الخبرات الملموسة الحسية الواقعية. وقام بترتيب الوسائل التعليمية الأخرى في هذا المخروط حسب قرب أو بعد الخبرات التي تهيئها من التجريد أو الواقعية وليس حسب صعوبتها أو سهولتها أو أهميتها أو أي معيار آخر.<sup>2</sup> ويتفق مخروط الخبرة مع تقسيم برونر Bruner للخبرات الأساسية اللازمة لعملية الاتصال والتفاهم وهي: الخبرات المباشرة (Direct Inactive Experience)، الخبرات المصورة (Pictorial Experience-Iconic)، الخبرات المجردة (Abstract Experience-Symbolic)، فالأولى تتضمن قيام المتعلم بالممارسة الفعلية. أي أن فيها نشاط إيجابي عملي. يتم عن طريق الممارسة العملية، ولذلك فإن المفاهيم التي يكونها تكون واقعية ولها أبعاد متكاملة. وفي الحالة الثانية فإنه يكون هذه المفاهيم عن طريق رؤيته للفيلم أو الصورة، فهو لا يقوم بممارسة فعلية، ولكنه يكون مفاهيمًا بصرية ذهنية. أمّا في الحالة الثالثة فإن التلميذ لا يكون هذه المفاهيم عن طريق الممارسة أو عن طريق الرؤية، ولكنه يكونها عن طريق سماعه لألفاظ مجردة أو رؤيته لكلمات ليس لها صفات الشيء الذي تدل عليه.<sup>3</sup>

ومن هنا نقول أن هذه المفاهيم المجردة تعتمد في تعلمها على الخيال وعلى خبرات سابقة لدى المتعلم، حيث يقوم المتعلم بمقارنة اللفظ بخبراته السابقة وبالصورة الذهنية التي سبق له تكوينها في عقله. فالصور الذهنية غير الواضحة تؤدي إلى تكوين مفاهيم غير صحيحة أو متكاملة. ولذلك أصبح من الضروري تزويد المتعلم بكثير من الخبرات التي تساعد على تكوين مفاهيم وصور ذهنية واضحة عن الألفاظ والكلمات التي يستخدمها. فكلما زادت الخبرات المباشرة الهادفة سهلت عملية التعلم. لذلك أصبح من الضروري أن نزود المتعلم بكثير من الخبرات التي تساعد على تكوين مفاهيم وصور ذهنية واضحة عن الألفاظ والكلمات التي يستخدمها، وكلما زادت الأمثلة والخبرات الملموسة أو البصرية التي

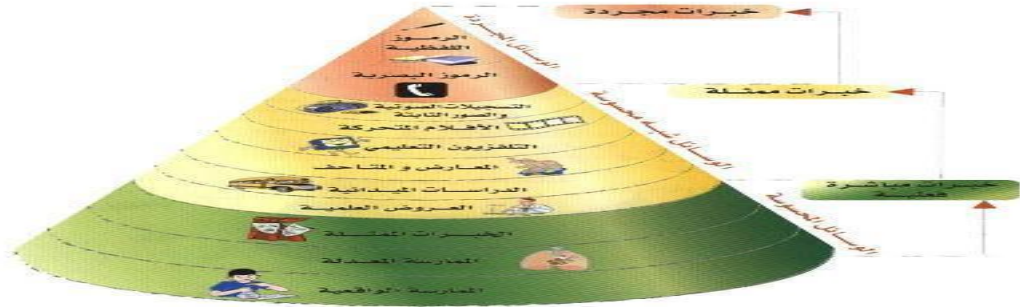
<sup>1</sup> ينظر: حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص 42.

<sup>2</sup> محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، ص 106.

<sup>3</sup> ينظر: حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص 43.

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

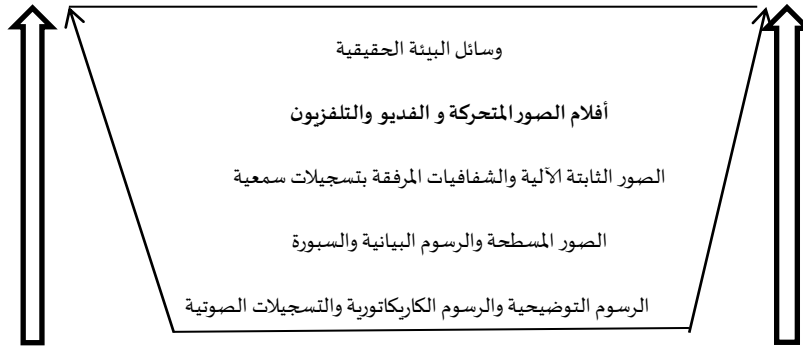
تهيئها للمتعلم كلما أدى ذلك إلى إثراء الألفاظ واكتسابها من المعاني ما يقربها إلى الصورة الذهنية الواقعية للخبرة.<sup>1</sup> مخروط الخبرة وفق تصنيف إدجار ديل [Edgar Dale](#)<sup>2</sup>



2/9/ 3/5/1 تصنيف إدلينج :

قسم إدلينج الوسائل إلى خمس فئات معتمدا في ذلك على المنهات التعليمية وكثافتها التي يمكن أن تقدمها الوسيلة للمتعلم، وحسب رأيه أن أقل الوسائل قدرة على إثارة المتعلم هي الوسيلة السمعية والرسوم يلهمها الصور المسطحة

ثم الصور الثابتة فالمتحركة وأخيرا وسائل البيئة الواقعية ، مثل الخبراء والمواقع البشرية والطبيعية التي تعتبر أغنى الوسائل أقواها في التعلم والتدريس.<sup>3</sup>



تصنيف إدلينج الخماسي لوسائل وتكنولوجيا التعليم<sup>4</sup>

و هناك تصنيفات أخرى كتصنيف أوصلن للوسائل التعليمية التي رأى أنها تأتي على شاكلات ثلاث جعلها في هرم قاعدته تحوي الوسائل التي تزود التلاميذ بخبرات حسية واقعية مباشرة مثل الزيارات

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 42، وكمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته، ص 347، و محمد الدريج : تحليل العملية التعليمية ، مدخل إلى علم التدريس، ص 105، والرسم منقول عن الموقع الإلكتروني: <https://etaftech.wordpress.com/2012/12/06/> /المحاضرة السادسة تصنيفات الوسائل التعليمية

<sup>3</sup> كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته، ص 347.

<sup>4</sup> المرجع نفسه ، ص 348.

الميدانية والمقابلات ، أما وسطه فحوى الوسائل الرمزية التي يستعملها المعلم عندما لا تتوافر لديه الوسائل الواقعية كالمواد السمعية البصرية والأفلام المتحركة .... إلخ ، أما أعلى الهرم فحوى الوسائل اللغوية التي يتميز عادة باستخدامه للرموز المسموعة والمكتوبة من خلال المواد التعليمية المطبوعة والملفوظة للمعلم . أما تصنيف دوكان فجاء على معايير خمسة هي : ارتفاع التكلفة وانخفاضها ، صعوبة وسهولة توفيرها ، عمومية وخصوصية استعمالها ، سهولة استعمالها في التعليم ، عدد المتعلمين المستفيدين . كما نجد تصنيف بريثس المتميز بالتصنيف وفق الصفة الحسية التي تُقدم بها الوسيلة ومادتها التعليمية فهناك المسموعة الثابتة أو المتحركة أو المزيج بينهما . أما تصنيف حمدان فجاء ثنائياً من منطلق طبيعة الوسيلة بين آلية وتضم الصور المتحركة والفيديو والتلفزيون ..... إلخ وغير آلية وتضم البيئة الواقعية والعينات .... إلخ .<sup>1</sup> إضافة إلى تصنيف الحيلة الذي قسم الوسائل التعليمية فيه إلى وسائل واقعية ، وسائل الأشياء ، وسائل التفاعل ، وسائل العرض .<sup>2</sup>

كانت هذه أهم التصنيفات الغربية والعربية المتعارف عليها في الحقل التعليمي عامة وفي حقل الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم خاصة . ولا تنال الوسيلة التعليمية مقامها ودورها التعليمي الناجع ما لم تختر وفق أسس تكفل تموضعها الاستراتيجي بين عناصر الموقف التعليمي وبخاصة إذ تم استعمالها وفق الخطوات المنطقية التي تكفل أكبر استفادة منها .

**4/5/1 أسس اختيارها :** يستند اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لدرس معين إلى مجموعة من المعايير النفسية و التربوية نتناولها بإيجاز فيما يلي :<sup>3</sup>

- ✓ ملائمة الوسيلة للهدف أو أهداف الدرس وذلك أن الوسيلة التعليمية ليست هدفا في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لتحقيق هدف تربوي لذلك يجب اختيار الوسيلة التي تجعل تحقيق الهدف ممكنا .
- ✓ مراعاة ارتباط الوسيلة بالمنهاج ، أي اختيار الوسيلة المناسبة لنقل المحتوى التعليمي الذي يتضمنه المنهاج ، و مدى مناسبة الوسيلة لقدرات واستعدادات و ميول و اتجاهات المتعلمين .
- ✓ صدق المعلومات التي تقدمها الوسيلة ومدى مطابقتها للواقع وإعطائها بشكل متكامل .

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 348-351 .

<sup>2</sup> ينظر : محمد محمود الحيلة ، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية ، ص 130-133 .

<sup>3</sup> ينظر : حسين حمدي الطوبجي ، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، ص 61-67 ، وينظر : كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته ، ص 361 .

- ✓ مراعاة خصائص المتعلمين ذلك أن معرفة طبيعة المتعلم وقدراته و مستوى معرفته و حاجاته و خبراته السابقة و بيئته أمور لازمة لإعداد واستخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعالة.
- ✓ مراعاة خصائص المعلم من حيث قدرته على استخدام الوسائل التعليمية ، و هذا يتطلب معرفته و اقتناعه بدور هذه الوسائل في العملية التربوية ، و بالتالي يعرف أنواع هذه الوسائل و خصائصها و إمكانياتها و مصادر الحصول عليها و طرق إنتاج بعضها و كيفية تشغيل الأجهزة التعليمية.
- ✓ ضرورة أن يتساوى الجهد والمال المصروف لإعدادها ، حيث يكون العائد من استخدامه متناسب مع ما أنفق وإلا كانت غير اقتصادية توجب البحث عن البديل.
- ✓ تجربة الوسائل وذلك للتأكد من صلاحيتها للدارسين ، و هذا ما يساعد على معالجة العيوب التي قد تظهر في الوسيلة ، و تحديد الوقت المناسب و المكان المحدد للعرض و نمط التعليم الذي تستخدم فيه ، و دور الوسيلة في الدرس.
- ✓ توفير الجو المناسب لاستخدام الوسيلة ، أي مراعاة الظروف الطبيعية المحيطة باستخدام الوسيلة كالإضاءة و التهوية و الأجهزة و طريقة وضعها ، واستخدام الوسيلة في الوقت المناسب و المكان المناسب من الدرس.
- ✓ عدم ازدحام الدرس بالوسائل التعليمية، حيث ينبغي أن يختار المدرس الوسيلة أو الوسائل المناسبة لدرسه و تلاميذه و ذلك يستوجب معرفته بالوسائل التعليمية و الإسهامات المتنوعة لكل وسيلة ، و نواحي تفوقها و قصورها ، و المدرس الناجح يقرر استخدام وسيلة أو أكثر في ضوء الأهداف التربوية المحددة من قبل ، و دور الوسيلة و نسبتها في تحقيق هذه الأهداف.
- ✓ ضرورة مناسبة الوسائل للتطور العلمي والتكنولوجي الحاصل لكل مجتمع لتجنب سوء استخدامها وصيانتها حين العرض والتعامل معها.
- و بعد تخير الوسيلة المناسبة لابد من اتباع مجموعة من الاجراءات لتسهيل عملية استعمالها لضمان السير الحسن لمسلكية التعليم والتعلم.

5/5/1 أسس استخدامها : هناك مجموعة من الأسس أو الشروط التي ينبغي مراعاتها عند استخدام الوسائل التعليمية ، حيث ينبغي التأكيد على ضرورة امتلاك المدرس لمهارة استخدام الوسائل التعليمية التي تتضمن مجموعة من السلوكيات منها :<sup>1</sup>

5/5/1 1/ مرحلة الإعداد للعرض أو الاستخدام : يحتاج الأمر إلى إعداد أمور كثيرة تؤثر جميعها في النتائج التي نحصل عليها والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها:

✓ اختيار وإعداد الوسيلة التعليمية: إن اختيار الوسيلة التعليمية الملائمة لمحتوى موضوع الدرس وأهدافه ، فمن الضروري أن يتعرف المعلم على الوسائل التي وقع اختياره عليها ليحيط بمحتوياتها ، والتأكد من جودتها وصلاحياتها وتجربتها وعمل خطة لاستخدامها وإن كانت تحتاج إلى جهاز يجب التأكد من صلاحيته.

✓ وضع خطة للعرض أو الاستخدام :- أن يتعرف المعلم على محتويات الوسيلة ومدى مناسبتها لأهداف الدرس ويصنع لنفسه تصورا مبدئيا عن كيفية الاستفادة منها . فيقوم بحصر الأسئلة والمشكلات التي تساعد الوسيلة في الإجابة عنها ثم يخطط لكيفية تقديمها وعرضها وكذلك لأنواع الأنشطة التعليمية التي يمارسها التلميذ.

✓ تهيئة أذهان الدارسين:- وذلك بأن يصل عن طريق المناقشة والحوار إلى إعطاء صورة عن موضوع الوسيلة المستخدمة وصلتها بالخبرات السابقة للدارسين وأهميتها لكي يدرك التلاميذ بوضوح الغرض من استخدام هذه الوسيلة ، وما هي المخرجات المتوقعة منهم نتيجة لذلك . وبحسن بالمعلم لو أنه قام بحصر هذه الأسئلة أو المشكلات بعد المناقشة وكتابتها على السبورة مع إضافة الكلمات الجديدة والمفاهيم التي يتناولها وموضوع الدراسة.

✓ إعداد المكان المناسب: ويرتبط باستخدام الوسيلة في اللحظة السيكلوجية ، أن يكون استخدام الوسيلة في المكان المناسب إنه المكان الذي يسمح بتسلسل الأفكار وحسن تتبع الدرس واستفادة التلاميذ . وقد يكون هذا المكان هو فصل الدراسة المعتاد ، أو المدرج ، أو المعمل ، أو المكان الذي يقصده التلاميذ في رحلة . وقد يتحایل المدرس لتلافي بعض الصعوبات : فيستخدم الوسيلة في بحر الرسم أو في ردهة من ردهات المدرسة ، حسب ظروفه ، و ذكائه.

<sup>1</sup> ينظر : حسين حمدي الطوبجي ، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، ص 62-66.

### 2/5/5/1 مرحلة العرض أو الاستخدام : تتوقف الاستفادة من الوسائل التعليمية على الأسلوب في

استخدام الوسائل ومدى اشتراك التلميذ اشتراكا إيجابيا في الحصول على الخبرة عن طريقها ، ومسؤوليات المعلم في هذه المرحلة عديدة ، فمسئوليته الأولى هي تهيئة المناخ المناسب للتعلم ، ولذلك يجب التأكد أثناء استخدام الوسائل التعليمية أن كل شيء يسير على ما يرام ، فعليه مثلا:-ملاحظة وضوح الصوت والصورة أثناء عرض الأفلام أو المواد المعروضة في مكان يسمح للجميع بمشاهدتها أو أن صوت التسجيلات الصوتية يصل إلى جميع الدارسين ، وقد يحتاج الأمر إلى التحكم الآلي في هذه المتغيرات أو تعديل أماكن جلوس الدارسين. الأمر الثاني ، أن يحدد لنفسه الغرض من استخدام الوسيلة التعليمية في كل خطوة أثناء سير الدرس ، فقد يستخدم الفيلم لتقديم درس جديد أو يستخدمه لشرحه أو تلخيصه أو لتقييم تحصيل التلميذ. و يجب أن يحرص المعلم على أن يتخذ التلميذ موقفا إيجابيا من استخدام الوسائل التعليمية ، فيشارك بمفرده أو في مجموعات لاختيار الوسائل التعليمية المناسبة ، كما يشترك في إثارة الأسئلة وصياغة المشكلات المتصلة بموضوع الوسيلة المستخدمة ، وبالمثل يجب أن يشتركوا في تحمل مسؤولية إعداد الفصل وتشغيل الأجهزة ، الأمر الذي يجعل من استخدام الوسائل ، عملية تعليمية متكاملة تعمل على إثراء خبرة التلميذ وزيادة التعلم .

### 3/5/5/1 مرحلة ما بعد العرض أو الاستخدام (مرحلة التقييم) : لكي تحقق الوسائل التعليمية

الأهداف التي رسمها المعلم لاستخدامها يجب أن يعقب ذلك فترة للتقييم ، لكي يتأكد المعلم أن الأهداف التي حددها قد أنجزت و أن التعلم المنشود قد تحقق و أن الوسيلة التي استعملها تتناسب مع هذه الأهداف. فإذا سبق عرض الفيلم حصر بعض الأسئلة أو إثارة بعض المشكلات فإنه يتوجب على المعلم الإجابة على هذه الأسئلة والتوصل إلى الحلول المناسبة لهذه المشكلات ، ويمكن أن يتم ذلك شفويا عن طريق المناقشة أو الكتابة ، وبذلك يقوم المعلم بتعزيز الإجابة الصحيحة حتى يتم التعلم. وكلما طالت الفترة بين إثارة هذه الأسئلة و المرور خلال الخبرة التعليمية وبين معرفة التلميذ الإجابة الصحيحة عنها أدى ذلك إلى عدم إكساب الخبرة الصحيحة وعدم تأكيد التعلم ، وبالمثل إذا حدد المعلم للتلميذ ما يتوقعه منه عند المرور في الخبرة التعليمية فإنه يجب على المعلم أن يتأكد من أن ما يتوقعه من التلميذ من تحصيل المعلومات أو إكساب المهارات حصل عليه بالمستوى المتفق عليه من النجاح.

و بين تحقق التعلم المنشود من عدمه يواجه المعلم ومجموع متعلميه مجموعة من العقبات في استخدام الوسائل التعليمية المتوافرة لديهم.



6/5/1 معوقات استعمالها : على الرغم من أهمية الوسائل التعليمية إلا أنه توجد بعض المعوقات والتحديات التي تحد من استخدام بعض المدرسين لهذه الوسائل التعليمية والتي يمكن إيجازها في <sup>1</sup>:

✖ ينظر بعض التلاميذ إلى الوسائل التعليمية على أنها أدوات للتسلية وليست للدراسة الفعالة الجادة مما يجعلهم يعرضون عن الانتباه والاهتمام للدرس والوسائل المستخدمة مما يؤدي إلى عدم استخدامها بصورة فعالة.

✖ أن الكثير من المدارس غير مجهزة بقاعات خاصة للاستخدامات المختلفة للوسائل التعليمية كالعروض الضوئية أو الصوتية أو الدوائر التلفزيونية كما تعاني هذه المدارس من النقص في وسائل التعليم وإمكانياته.

✖ صعوبة تداول الوسائل التعليمية والتخوف من استخدامها خشية تلفها أو كسرها أو فقدانها مما يترتب على ذلك من خصم ثمنها من مرتبات المعلمين و الفنيين .

✖ يحتاج تشغيل أجهزة الوسائل إلى فن وصيانة وربط المادة الدراسية بالوسيلة التعليمية مما يزيد من أعباء المعلم ويؤدي إلى إحجافه عن استخدامها ، كما يعرض عن استخدام الوسيلة لعدم خبرته الكافية بتشغيل أجهزة معينة .

✖ يرتبط بالنقطة السابقة عدم توفر الفنيين اللازمين للقيام بعمليات إعداد وتشغيل وصيانة المواد التعليمية.

✖ ارتفاع تكاليف وأثمان بعض الوسائل التعليمية وصيانتها وسرعة تلف بعضها مما يزيد من الأعباء المالية للمدارس.

✖ تركيز الامتحانات على اللفظية وتكرار ما حفظه التلاميذ من الكتب الدراسية ، ولا تتناول الجوانب الأخرى لأهداف العملية التعليمية كالمهارات العملية وغيرها ، مما يدفع الكثير من المعلمين إلى الشرح اللفظي وعدم استخدام الوسائل التعليمية .

ورغم المعوقات سالفة الذكر إلى أن الحقيقة البارزة هي فاعلية هذه الوسائل في تعليمية المواد على تنوعاتها بما فيها تعليمية اللغة العربية وبخاصة إذا استثمرت تكنولوجيا التعليم للنهوض بها وترقيتها .

<sup>1</sup> كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته، ص365، 364



### 7/5/1 فاعلية تكنولوجيا التعليم في تعليمية اللغة العربية

يقول حسن حداد في مقال له بعنوان ( تجديد المنهاج في ديداكتيك اللغة العربية ): " كثيرا ما نستشعر - كأستاذة لمادة اللغة العربية - إحساسا عميقا بالغبن فنغبط زميلاتنا وزملاءنا مدرسات ومدرسي اللغات الأجنبية والمواد العلمية والتقنية ومواد التفتح.....صحيح أن هناك توجهها استراتيجيا خاطئا مائة بالمائة انتهجته الوزارة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا يكمن في نقشها اللامبرر و اللامقبول في كل ما يتعلق بتوفير الوسائل اللوجستية و الديداكتيكية اللازمة في جميع المواد مقابل إسرافها الملايير على البنيات .....أمر وجب الانتباه إليه لإعادة التوازن في الرؤية الاستراتيجية المستقبلية للقطاع ، لكن بالرغم من ذلك فإن الأستاذ (ة) العصامي (ة) المجتهد (ة) في تلك المواد بإمكانه (ا) أن (ت) يجد ما لذ وطاب من مراجع مدرسية ووسائل ديداكتيكية إلكترونية وتكنولوجية لا عد ولا حصر لها ....نظرا لتوفر أغلب الدول الناطقة بهذه اللغات على مراكز متخصصة في الصناعة والتكنولوجيا التعليميتين وقنوات إعلامية وفضائية تربوية متخصصة وسياسة لغوية خارجية بميزانيات خيالية وهو ما لا يتوفر لأية دولة عربية مهما كانت غنية.؟؟!!"<sup>1</sup> قول يحمل ثلاث قضايا ، فأما الأولى فتتعلق بأهمية استثمار تكنولوجيا التعليم في تعليمية اللغة العربية، وأما الثانية فتتعلق بافتقار منظومات التربية العربية للرؤية الجادة في تسخير هذه التكنولوجيا الفعالة بل ميزانياتها موجهة للمشاريع غير المنتجة كالاهتمام ببناء البنيات التربوية على حساب البناء المعرفي المعاصر للمتعلمين ، وأما الثالثة فهي بصيص الأمل والمتمثل في المعلم المسؤول العصامي المجتهد الذي يسعى رغم افتقار بيئته المهنية للمشجعات بل كثرة المثبطات التي تحول دون بذله للجهد المطلوب إلا أنه لا يقف مكتوف الأيدي بل يجتهد في سبيل توفير ما أمكنته قدراته وواقعه في توفير التكنولوجيات التعليمية إما تجسيدا أو توجيها، فاستخدام تكنولوجيا التعليم يفسح المجال لممارسة الخبرة التي تسمح للمتعلم بالتجول في ميادين المعرفة واكتشافها بكفاءة أعلى و في وقت أقصر و بأسلوب يعمل إلى حد كبير على تقليل فرص الفشل أمام المتعلم ، و يقلل من التوتر النفسي الذي كثيرا ما يصاحب عمليات التعليم بالأساليب التقليدية التي تعتمد أساسا على الإلقاء و التلقين .<sup>2</sup>

فالتكنولوجيا في التربية والتعليم ظهرت استجابة للحتمية و التفاعل الضروري مع معطيات عصر المعلوماتية و التكنولوجيات المتطورة ، حيث يتم العمل على تحقيق التكامل بين الكتاب و الوسائل

<sup>1</sup> حسن حداد: "تجديد المنهاج في ديдаكتيك اللغة العربية"، مجلة علوم التربية، المغرب، ع57، أكتوبر 2013، ص120.

<sup>2</sup> ينظر:عبد الكريم الرحيوي " التربية الرقمية وتأهيل التعليم " مجلة علوم التربية، ع57، مرجع سابق، ص 42.

التعليمية الأخرى ، كما يظل المتعلم على اتصال بمصادر التعلم أينما كان استخدامها و التركيز على التجريب و المشاهدة و البحث عن المعلومات و تنمية المهارات و القدرة على الابتكار من خلال الوسائل الإعلامية و الأنشطة المختلفة.<sup>1</sup>

وهو ما تعمل عليه تكنولوجيا التعليم أو التكنولوجيا التعليمية أو تقنيات التعليم . و ذلك باستخدام مستحدثات التقنية المعاصرة و تطبيقاتها في المؤسسات التعليمية للإفادة منها في التعليم بجميع جوانبه.<sup>2</sup>

وقد كانت بداية تكنولوجيا التعليم الاهتمام بتحسين عملية التعليم في الصف الدراسي بقصد تجويد شرح المعلم لتلاميذه ، أما حديثا فقد كثر استخدام الرسوم التوضيحية و النماذج و الخرائط و غيرها من المعدات التي توضح ما عجزت عنه الكلمات اللفظية . واستحدثت وسائل أخرى مثل السينما التعليمية و أجهزة العرض المختلفة و ماكينات التعليم واستخدام الكمبيوتر في التعليم بمختلف البرمجيات .

و قد تطورت تكنولوجيا التعليم من المرحلة التي كان يتم الاقتصار فيها على استخدام الوسائل التعليمية إلى المرحلة التي بدأ فيها التفكير في الاستراتيجيات حيث يكون تحسين التعليم شاملا للمعلم و طريقة التعليم بل عملية التعليم كلها ، و أدرك التربويون أن العبرة ليست في استخدام هذه الوسائل ، بل نادوا و عملوا على إيجاد طرائق و كفايات هذا الاستخدام وفق طرق استراتيجية.<sup>3</sup>

و من هذا المنطلق فإن تكنولوجيا التعليم (تقنيات التعليم) و أنواعها تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بما يمكن لتكنولوجيا التعليم أن تعوض النقص في عدد المعلمين في بعض التخصصات ، فالتلفاز التعليمي والحاسوب مثلا يمكنها أن يعلما عددا كبيرا من المتعلمين في وقت واحد و بنفس الكفاءة مع كل منهم على عكس المعلم الذي تتناقص كفاءته و أثره التعليمي بزيادة أعداد من يعلمهم .

#### 1/7/5/1 : التلفاز التربوي والتعليمي وتعليمية اللغة العربية

<sup>1</sup> ينظر: محمد محمود الحيلة ، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، ص 59

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 21.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 61.

يقصد بـ"التلفاز التربوي" ذلك الذي يبحث في مجال التربية، فتجده يبت برامج تربوية تثقيفية، الهدف من ورائها نشر المعرفة والثقافة وتعديل الاتجاهات، وتحسين الأداء فهو يقدم خدمات تثقيفية لعامة الناس على اختلاف طبقاتهم وثقافتهم<sup>1</sup>.

وهذا ما تهدف إليه غالبية القنوات الفضائية من خلال بثها لبرامج تربوية متنوعة بتنوع مضامينها وطرائق طرحها للمواضيع التي تصب في هذا المجال مستهدفة بذلك شرائح المجتمع بشكل عام.

أما التلفاز التعليمي فهو الذي صمم بشكل خاص ليكون جزءاً من التعليم العام أو منهج التدريب المهني، ويمكن أن يكون وسيلة تعليمية فعالة، كما يمكن بث التعليم بصورة حية على الهواء<sup>2</sup>.

ومن بين الدول العربية التي اهتمت بهذا النوع من التقنية نجد دولة "مصر"، التي خصصت قنوات فضائية تعليمية بدءاً بطور ما قبل المدرسة، انتهاءً بالتعليم العالي، موفرة بذلك الوسائل التعليمية التي لا تستطيع المؤسسات التعليمية توفيرها للمتعلمين والتلاميذ، كما خصصت هذه الدولة قنوات لمحو الأمية، وأخرى لتعليم اللغات لجميع الفئات، وهذا ما تمثله قنوات النيل التعليمية.

ومن الميزات التي تشهد للتلفزيون التعليمي أنه يوجه المتعلمين من خلال القيام بتجارب وتمارين مهمة ومعقدة في التدريب التي لا يمكن توفرها أو استدراكها في المدرسة، كما أنه يوفر تعليماً مناسباً لكل من المدرسين والمتعلمين<sup>3</sup>.

وذلك ما للتلفزيون التعليمي من خصائص ينفرد بها عن باقي وسائل الإعلام الجماهيري ذات التوجه التعليمي وبخاصة في تعليم اللغات، نذكر منها<sup>4</sup>:

- ✓ أن الوسائل المتعددة التي يمتلكها التلفاز لا تستطيع مدرسة واحدة أن تتحملها ولكن مركز التلفاز يستطيع إنتاج برامج بهذه الوسائل والاستفادة منها وبالتعاون مع مديريات التربية يمكن تكوين نظام فعال بالإفادة من مميزات الحركة والتكبير والتصوير الخارجي والجوي... إلخ.
- ✓ تتطلب الأفكار الجديدة وسائل سريعة لنقلها، ويمكن أن يقوم التلفاز التعليمي بتجسيد ذلك.

<sup>1</sup> ينظر: ماجدة السيد عبید، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط ١، 2000، ص 237.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 236.

<sup>3</sup> عبد الصمد الأغبري، فريدة آل مشرف، التعليم والتدريب في التسعينات، دار النهضة العربية، بيروت، ط ١، 1998، ص 148.

<sup>4</sup> ينظر: ماجدة السيد عبید، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، ص 239.

- ✓ يتميز التلفاز بالآنية المباشرة إذ يمكن نقل برامج التلفاز حية ومباشرة من الاستوديو أو مكان العرض وذلك في الوقت الذي تجري فيه المحادثة، وتلعب الآنية دورا كبيرا في التشويق والتحفيز، وفي تعميم الخبرة على جميع المشاهدين.
- ✓ لا يحتاج استخدام جهاز التلفاز في الصف إلى تعتيمة، كما هو الحال مع أجهزة العرض الأخرى، وهذا يتيح فرصة العمل والتعلم في أثناء عرض البرنامج.
- ✓ يستطيع المعلم التحكم في جهاز التلفاز في صفه، ويجعل منه نطاقا تعليميا لا إعلاميا.
- ✓ يمكن للمتعلم أن يتعلم باستخدام البرامج التلفازية الهادفة، وهذا التعلم لا يقل في مستواه التحصيلي عن طرق التعلم التقليدية.
- ✓ في بعض الحالات يزيد تحصيل المتعلمين الذين يتعلمون عن طريق استخدام التلفاز التربوي والتعليمي.
- ✓ تزداد دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عندما يستعملون التلفاز التعليمي.
- ✓ إذا استخدم أسلوب المحاضرة في البرامج التلفازية فإن الفاعلية تتساوى مع طريقة المحاضرة التقليدية في الحجرة.
- ✓ تزداد فاعلية التلفاز في المواد التي تحتاج إلى عروض توضيحية أو تجارب دقيقة، يصعب على المتعلم إجراؤها في المختبر أو حجرة الدراسة.
- ✓ تساعد أساليب التصوير الفنية والرسوم المتحركة وما شابه ذلك على جعل الاستفادة من هذه العروض أكبر خلال عرضها بواسطة التلفاز.
- وتسخر القنوات الفضائية العربية خدمات من هذا النوع، ومن بين المجالات التي استفادت من هذه التقنية تعليم اللغة العربية عن طريق البث المباشر أو المسجل، تعرض فيه آليات تعلم اللغة وفنونها، ورغم هذه المحاسن في استعمال التلفاز كأداة تعليمية تقرب الفهم للمتعلمين والمتعلمين، لم تخلو هذه الوسيلة من نواحي قصور حصرها كل من أحمد خيرى وجابر عبد الحميد في ما يلي<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> ينظر: أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ص19.

✕ رغم كل مزايا التلفاز إلا أنه يبقى أداة اتصال في اتجاه واحد، والمدرس على شاشة التلفاز لا يشعر بما يشعر به عادة مع تلاميذه في حجرة الدراسة، وهذه الألفة أو المشاركة هي في الواقع ما يفرق بين الأداة والاتصال من جانب واحد، وبين التفاعل الحقيقي المتبادل بين المدرس وتلاميذه، والمدرس على شاشة التلفاز لا يستطيع أن يعرف ما إذا كان تدريسه وعرضه للموضوع يثير عقول التلاميذ وما إذا كانوا يتابعون عن فهم لكل ما يفعل وما يقول، أم أن استجاباتهم نحو ما يعرض تنسم بالسلبية والفتور العقلي والقصور في الفهم والمتابعة.

✕ إن الدروس التلفازية لا تسمح للتلاميذ بالمناقشة وتوجيه الأسئلة للمدرس حول موضوع العرض، وهذا الاتصال ذو الاتجاه الواحد يعتبر من أهم نواحي النقص في التلفاز التعليمي، ويمكن تعويض هذا النقص بأن تكون هناك برامج يشترك فيها التلاميذ، وتتضمن بعض الأسئلة من جانبهم، وإجابات من جانب المدرس، وعلى الرغم من أننا نستطيع أن نستخدم في العروض التلفازية مجموعات متنوعة من الوسائل التعليمية إلا أنه لا يغيب عن أذهاننا أن دور التلميذ يقتصر على مشاهدتها، فهو لا يستطيع مثلاً أن يمسك ببعض النماذج والعينات التي قد يتضمنها العرض التلفازي، ويفحصها فحصاً مباشراً، ولا بد للمدرس إذن أن يعوض هذه العيوب، فيتابع مع تلاميذه موضوع العروض التلفازية ويستخدم من الوسائل ما يراه ضرورياً لتوضيح ما يصعب عليهم فهمه.

✕ إن البرامج التلفازية مقيدة في بعض الأحيان بزمان محدد، وظروف تصوير محددة، إضافة إلى عدم التوافق في البث مع توقيت الدرس المقرر.

✕ إن البرامج تبث على الهواء، حيث لا يستطيع مشاهدتها من قبل لتحضير المناقشة اللازمة.

✕ إن الشاشة صغيرة بالنسبة للصف المزدهم بالتلاميذ، ويمكن استدراك كل هذه النقائص، ولكن بتوفير إمكانات بشرية وأخرى مادية هائلة، وإلى جانب إدارات متخصصة، وهذا ما لا تستطيع الدول النامية تداركه في الوقت الذي تجاوزه الدول المتقدمة، وحقت نجاحات باهرة خصوصاً في تعليم اللغة الأم واللغات الأخرى باستخدام التلفاز التفاعلي .

و الملاحظ لخصائص التلفاز التعليمي رغم نواحي قصوره يجد أنه يستطيع تحقيق ما لم تستطع المدرسة تحقيقه في تعليم اللغة العربية، كما أن تعليم اللغة العربية وفنونها لا يحتاج إلى إمكانات كبيرة كما تحتاجه باقي العلوم التجريبية، وكل ما تحتاجه اللغة هو وجود عارف بها وقوانينها، وفنونها ويستطيع

تأديتها بأسلوب يعتمد فيه على الجذب، من خلال طرائق تعليمية مدروسة يعكف على إعدادها متخصصون في اللغة وعلم النفس والتربية والاتصال، لأن تضافر الجهود بين هذه التخصصات بالضرورة سيؤدي إلى نتائج مقبولة ومرضية. وبذلك تعد الفضائيات العربية من أهم الوسائل التي يمكن تسخيرها لأداء هذا الغرض، ورغم وجود فضائيات تهتم بهذا النوع من المجالات - تعليم اللغة العربية - إلا أنها تبقى مغمورة، خصوصاً لدى أطفال ومشاهدي الجزائر، مما يستوجب العمل على الدعوة إلى ضرورة إنشاء قناة فضائية خاصة بتعليم اللغة العربية يشرف على إدارتها وإعداد برامجها متخصصون جزائريون، للنهوض بهاته اللغة - ولو بشكل بسيط - لدى أطفالنا.

و هذا الأمر لا ينفي أن الفضائيات العربية لها دور فعال في تعليم اللغة العربية، خصوصاً أنها تعتمد عليها في عملية الاتصال والتواصل بينها وبين المشاهدين في كافة الأقطار العربية. وإضافة إلى التلفاز التعليمي نجد الحاسوب وتكنولوجياه قد أبان عن جدواه في تعليم اللغة العربية.

#### 2/ 7/ 5/1: الحاسوب وشبكة الانترنت في تعليمية اللغة العربية

يعد الحاسوب من أهم الإنجازات التي توصلت إليها البشرية في هذا القرن، ونظراً للخصائص التي يمتلكها أضحت هذا الجهاز من المكتسبات الحياتية التي لا بد من توافرها، ليعد الجاهل من جهل خباياه، وطرق التعامل معه، وليس الجاهل من لا يقرأ ولا يكتب.

ويتصدر الحاسب الآلي الوسائل التعليمية ذات الفاعلية في تعليمية اللغة العربية نظراً للميزات التي يحتكرها والمتمثلة في ما يلي<sup>1</sup>:

✚ يعتبر الحاسوب وسيلة تعليمية إيجابية لدراسة المواد التعليمية في جميع المراحل الدراسية، كما أنه يتميز بقدرته الفائقة على عرض التجارب العلمية.

✚ الحاسوب مصدر متميز من مصادر المعلومات، إذ يستطيع الطفل أو المتعلم أن يتفاعل مع هذا المصدر بشكل مباشر وحيوي.

✚ يمكن استخدامه كوسيلة في التدريب على اكتساب مهارات التعلم والمهارات المعرفية، ومهارات النشاط العقلي ومهارات التفاعل الاجتماعي والمهارات اللغوية ومهارات التعلم الذاتي.

<sup>1</sup> ينظر: أحمد عبد الله العلي، الطفل ومهارات القراءة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2003، ص12.

✚ يثير الحماس والدافعية لدى الطفل أو المتعلم، كما يهيئ المناخ المناسب لتقصي المعلومات الصحيحة وتحري الدقة والمرجعية دون مراقبة أحد.

✚ يساعد على تنمية مهارات القراءة والحفظ لدى الطفل أو المتعلم، كما يساهم في تحديد مستوى القراءة لديه.

✚ يساعد على استيعاب العديد من المفاهيم العلمية.

✚ يستخدم الحاسوب كوسيلة لتنمية مهارات التعليم الأساسية للطفل، كتقوية الذاكرة والرجوع إلى مصادر المعلومات والمعاجم وكتابة التقارير المختلفة.

حيث لم يعد استخدام الحاسوب مقتصرًا على البحث اللغوي وأعمال الترجمة، وتصنيف المعاجم اللغوية الأحادية أو الثنائية ومعالجة المصطلحات العلمية فحسب، بل شمل عددا كبيرا من الأنشطة التي تؤدي إلى تطوير المهارات اللغوية لدى الناشئة وإلى تنمية حصائلهم اللفظية، وقد عملت المجالس اللغوية ومراكز تعليم اللغة والدوائر المهتمة باللغويات على تصميم وإنشاء عدد كبير من البرامج التعليمية المقروءة والمسموعة، وإعداد المسابقات المنظمة والألعاب المسلية التي تهدف إلى تلقين المفردات اللغوية وتعليم كيفية نطقها والتعرف على مدلولاتها، وإحياءاتها واستخداماتها المختلفة<sup>1</sup> و تكمن فاعلية الحاسوب في تعليم مهارات اللغة العربية بشكل خاص فيما يلي<sup>2</sup>:

- الطريقة المنهجية في تعليم وتلقين الكلمات.
- الشكل الحركي الذي تتخذه اللغة وتفاعل الإنسان، واستجابته للمثيرات والحوافز السمعية والبصرية التي تصاحب عمليات التعلم، فتجسد له اللغة في إطار مرئي جميل أو مسموع مؤثر.
- طريقته تحث المتعلم على المنافسة والتحدى وتستدرجه فيواصل أو يعاود النشاط، ويكرر المجاهدة والتحدى دون سأم أو ملل.
- توافر القدرة على الانتقال والاختيار لما يتناسب مع قابليته الطبيعية الخاصة، وإمكاناته المادية والزمانية وما يتلاءم مع حاجاته ويلبي رغباته.

<sup>1</sup> أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة، ص 93.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 94.

إلى جانب هذه الاستراتيجيات لا ننسى دور شبكة الأنترنت التي انتشرت في جميع دول العلم وكانت نافذة للمعارف، إذ أصبح من الضروري توظيفها واستخدامها في خدمة لغتنا، حيث وجدت مواقع مهمة جدا في مجال اللغة العربية وتطويرها، وقد بدأ التربويون واللغويون في استخدامها في مجال التعليم. وذلك لما تتميز به هذه التكنولوجيا من استراتيجيات تعليمية خادمة لتعليم اللغة العربية ومهاراتها. نذكر منها:<sup>1</sup>

✓ الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات (الكتب الإلكترونية، الدوريات، قواعد البيانات، الموسوعات، المواقع التربوية).

✓ الاتصال غير المباشر (غير المتزامن) باستخدام (البريد الإلكتروني، البريد الصوتي).

✓ الاتصال المباشر (المتزامن) بواسطة (التخاطب الكتابي، التخاطب الصوتي، التخاطب بالصوت والصورة).

✓ اتسعت تطبيقات الحاسوب التعليمية وخاصة في مجال تعلم اللغات وتتراوح البرامج اللغوية ما بين تلك الخاصة بألعاب الكلمات بغرض تنمية حصيلة المفردات لدى المتعلم إلى تلك التي تتبع مناهج متكاملة لتعليم قواعد النحو والصرف لإكساب مهارات القراءة والكتابة.

✓ تسجيل الأصوات بعدة لغات، في الوقت نفسه يتيح تعلم مفردات اللغة العربية وما يقابلها من اللغات الأخر مما يتيح فرصا لتعلم العديد منها.

✓ من إيجابيات استخدام الحاسوب والشبكة العنكبوتية في تعليمية اللغة العربية: (تفريد التعليم - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين - المشاركة الايجابية النشطة - تحسين نوعية التعليم - تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة - المساعدة على تقويم استجابات المتعلمين والكشف عن أخطائهم اللغوية والنحوية وتوجيههم إلى الإجابة الصحيحة - عدم إشعار المتعلم بالحرج بسبب إجابته الخاطئة - إمكان تقديم خدمات تعليمية لعدة مناطق - إمكانية تقديم أشكال مختلفة من الخبرات كالتعلم التكاملي والعلاجي والإثرائي في التعليم).

✓ نقل الواقع وحيويته إلى المدرسة بغية أن يصبح التعليم أكثر واقعية وتشويقا.

<sup>1</sup> ينظر: خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 296-299.



✓ التركيز على استخدام اللغة العربية الفصحى الاتصالية المتكاملة والتعبيرية المباشرة يجعل من قاعة الدراسة مسرحاً لممارسة مهارات اللغة وذلك باستخدام قاعة الفيديو للاستماع والمشاهدة، والحاسوب اللغوي الحديث المرتبط بشبكة المعلومات يقصد من استعماله التأكيد على الجانب العملي والتطبيقي والاهتمام بالجانب الوظيفي المتصل بحياة المتعلم ومستقبله، مع العمل على تنمية قدراته وإشباع ميوله وتحقيق فائدة جادة له. مع تدريبه على طريقة جمع المعلومات، مما يساعد على استغلال وقته أحسن استغلال بطريقة ممتعة مسلية يكفل له التعلم الذاتي المبدع ويكسبه المهارات والخبرات عن طريق توظيف التكنولوجيا الحديثة المساعدة على الاستفادة من خبراته بالممارسة المباشرة.

و بالبحث عن الوسائل في مناهج اللغة العربية ذكرت هذه الأخيرة أنه لتجسيد ها ينبغي توفير وسائل تعليمية تتمثل في:<sup>1</sup>

\* الوسائل التعليمية الفردية ، أي كتاب التلميذ وقصص المطالعة .

\* دليل المعلم المشتمل على كل ما من شأنه أن ييسر ممارسة العملية التربوية من توجيهات و إرشادات وسندات .

وما نقوله حول ما تقترحه المناهج التربوية الحديثة أنه راعنا وألما شديداً لما وجدنا أن مناهج اللغة العربية، في معرض تعديدها للوسائل البيداغوجية للمادة، لم تكد تذكر سوى كتاب المتعلم، ودليل المعلم والمشاهد الجماعية للتعبير الشفهي «تنفيذ مناهج اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يستدعي توافر كراس التمارين، مشاهد التعبير الشفهي، ودليل المعلم» وكأن اللغة العربية محكوم عليها أن تبقى حبيسة الورقانية، كما أن القائمين على إعداد المناهج اللغوية يبدو أنه فاتهم الاطلاع على الدراسات الأكاديمية الحديثة التي توصي وتلح على ضرورة أن تستفيد اللغة العربية من هذا الزخم التكنولوجي الذي غزا جميع التخصصات «إن قوة أية لغة تكمن في قدرتها على التعايش مع العصر الذي تعيش فيه... فالعربية الآن بحاجة للانتقال من الوصف إلى التوصيف، وهذا يتضاهر الجهود والأعمال بين اللغويين والحاسوبيين في مشاريع تنمية لغوية لإنتاج برامج الأنظمة اللغوية العربية التطبيقية على مستوى الصوت والصرف والنحو والدلالة والمعجم والترجمة الآلية» فإذا شكونا سلفاً قلة الحجم الزمني المخصص للغة العربية، فإننا ندعو الآن إلى ضرورة اعتماد الوسائل التكنولوجية في تعليم اللغة العربية ربها للوقت وتوفيراً للجهد والطاقة؛ فإلى متى نظل نبحث عن معاني الكلمات ومرادفاتنا في قواميس ورقية؟

<sup>1</sup> مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ص 23.

في حين يمكن تحصيلها بلمسة واحدة على الحاسوب. و إلى متى نظل نعرض مشاهد التعبير الشفهي في ورق مقوى بالأبيض والأسود!! وهذا الجهاز العاكس يعرضها ملونةً متحركةً ناطقةً.<sup>1</sup>

إذ لم يعد ينظر للوسيلة التعليمية على أنها وسيلة إيضاح مساعدة في العملية التعليمية كما كانت عليه في العهود السابقة ، بل أصبحت أحد أركان المنهاج وأهميتها من أهمية باقي أركانه نظرا لما حققته في تجويد التعليم وبخاصة مع التطور التكنولوجي التقني المتسارع الذي عمل على تأكيد فاعلية الوسائل التكنولوجية في ميدان التعليم ، وهو ما يستوجب ضرورة تأهيل التعليم و رقمته تسهيلا له و مواكبة لما هو حاصل في حياتنا اليومية والعلمية على حد سواء. ورغم ما ذكر من محاسن الوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة وتطوراتها التكنولوجية فإنها لا تغني عن المدرس أو تحل محله ، فهي عبارة عن وسيلة معينة للمدرس تساعد على أداء مهمته التعليمية ، بل إنها كثيرا ما تزيد من أعبائه ، إذ لا بد له من اختيارها بعناية فائقة ، وتقديمها في الوقت التعليمي المناسب ، والعمل على وصل الخبرات التي يقدمها المعلم نفسه ، والتي تعالجها الوسيلة المختارة ، وبذلك تغدو رسالته أكثر فاعلية ، وأعمق تأثيرا . ومهما تنوعت الوسائل التعليمية وتطورت تبقى رهينة ما تقره الوسيلة التعليمية القديمة المتجددة صاحبة الهيمنة المطلقة في الميدان التعليمي ، هذا الأخير لا يمكنه الاستغناء عنها مهما تحدثنا عن التطور التكنولوجي الحاصل ، ونقص هذه الوسيلة المحورية الكتاب المدرسي .

#### 6/1 الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية .

يعد الكتاب التعليمي أحد العناصر التي تمثل مدخلا رئيسا من مدخلات النظام التعليمي والأداة التي تسهم بشكل فاعل - إذا ما أحسن بناؤها واستخدامها - في تحقيق أهداف المنهاج ، ويعد وسيلة من الوسائل الأساسية في عملية التعليم والتعلم لما يحتويه من معلومات وخبرات تعليمية مقدمة للمتعلمين<sup>2</sup> . وإلى جانب الكتاب المدرسي المنفذ للمنهاج التعليمي نجد وثائق تربوية أخرى سُخِرت للمعلمين والأساتذة لتكون بوصلة توجيهية لفهم المنهاج وآليات تبليغ محتوياته ، إذ تتمثل هذه الوثائق في أدلة المعلمين والأساتذة ومجموع ما يسمى بالمنهاج و الوثائق المرافقة لها .

<sup>1</sup> السعيد بوعبد الله ، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي" ، ص 19.

<sup>2</sup> عبد الرحمان الهاشمي ، محمد علي عطية ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، ص 259 ..

ومن أهم القضايا التي تتناولها التعليمية بالبحث في هذا القطب مفهوم الكتاب المدرسي، أهميته<sup>1</sup>، وظائف الكتاب المدرسي<sup>2</sup>، الكتاب المدرسي و المثلث التعليمي (المعلم/المتعلم/المعرفة)<sup>3</sup>، طرق تأليف الكتاب المدرسي و مراحل إعدادة<sup>4</sup>. تنظيرا وتحليلا وواقعا.

وتزيد تعليمية اللغة العربية عن القضايا سالفه الذكر تخصيصا بتناول كل متعلقات كتاب اللغة العربية المدرسي والمتمثلة في مفهومه، أهميته، أسس ومعايير إعداد كتاب اللغة العربية المدرسي، الوسائل التواصلية في الكتب المدرسية للغة العربية (النص والصورة)، بيداغوجية المظهر المادي لكتب اللغة العربية المدرسية، مقروئية الكتاب المدرسي للغة العربية. شبكات تقويم الكتب المدرسية للغة العربية.

كما تجيب عن إشكالية فحواها "أية علاقة بين الكتاب المدرسي للغة العربية والمنهاج و دليل المعلم و الوثيقة المرافقة للمنهاج في ظل المفهوم والأهمية؟"، كل ذلك يتم تناوله تنظيرا وتحليلا وواقعا في أبحاث ودراسات تعليمية اللغة العربية.

أما نحن في مقامنا هذا فسنكتفي بالتنظير وما استطعنا من تحليل وواقع لقضايا كتاب اللغة العربية لإعطاء التصور التعليمي له، أما الكتاب المدرسي بعمومه فقد اكتفينا بالإشارة لمواضيعه وأهم المراجع المتناولة لها في التمهيش.

1/6/1 كتاب اللغة العربية المدرسي وقضاياها التعليمية: إذ يتم تناول القضايا المذكورة أعلاه.

1/6/1 مفهوم كتاب اللغة العربية المدرسي :

أعطى مصطفى محسن تحديداً لمفهوم الكتاب المدرسي كما تقدمه أدبيات تربوية عديدة في عمومها على أنه مؤلف مدرسي في مادة تعليمية ما ولمستوى معين، أُعد وفق شروط ومواصفات بيداغوجية و سوسيو ثقافية وتربوية هادفة، ويضم اعتماداً على ذلك مجموعة منظمة من الدروس- وبوعي قصدي أو

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 259-262. ومصطفى محسن "الكتاب المدرسي وتوجهات المنهاج التربوي"، ص 391 و صالح بلعيد "مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين، أعمال الملتقى الوطني للكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية"، منشورات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، يومي 24 و 25 نوفمبر 2007. ص 343 و. ينظر: عبد الجليل أميم: "مناهج البحث وتطوير الكتاب المدرسي، نموذج شبكة بيلفيد الألمانية"، عالم التربية، ع 19، 2010، ص 372..

<sup>2</sup> ينظر: عبد الرحيم أيت دوصو و عبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي، تقنيات الإعداد وأدوات التقويم، دليل عملي، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص 11، 12. <sup>3</sup> عبد الرحمان الهاشمي، محمد علي عطية، المرجع نفسه، ص 262، و أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1982، ص 402. وينظر: عبد الرحيم أيت دوصو و عبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي، ص 15-19-21.

<sup>4</sup> ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، محمد علي عطية، المرجع نفسه، ص 263-265..

بدونه- الكثير من القيم والمعايير والمعارف والمبادئ التي يفترض أن تكون منتقاة وفق غايات وأهداف وقيم النظام التربوي ، والتي يُراد إيصالها إلى المتعلم... هذا فضلا عن اشتغال الكتاب التعليمي - في الأغلب الأعم- على بعض التوجهات التطبيقية المساعدة على تسيير مأمورية التعامل مع الكتاب كوسيلة بيداغوجية، تعليمًا وتعلّمًا وتقييمًا للإنجاز التعليمي.<sup>1</sup>

كما عرف على أنه وسيلة مطبوعة منظمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني معين، تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية إيديولوجية وبمحددات علمية بيداغوجية ، وتعتمد أشكالًا للتواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معين كوثيقة مكتوبة لعمليات التعلم والتعليم.<sup>2</sup>

وتعرّف الباحثة الكتاب المدرسي الجزائري إجرائيًا - إضافة على ما سبق ذكره - أنه مجموعة الكتب الالزامية المُعدّة من المديرية العامة للمناهج التابعة لوزارة التربية الجزائرية، والمقررة على تلاميذ مراحل التعليم العام الجزائري .

أما كتاب اللغة العربية المدرسي فهو تلك الصورة التنفيذية لمناهج تعليم اللغة الهدف حيث يعمل على إخراج المادة اللغوية في أنماط من الموضوعات والبناء والصياغة يتسنى لها أن تحقق أهداف المنهاج الدينية والوطنية والاجتماعية والسلوكية والعصرية.<sup>3</sup> من خلال تطوير الكفايات اللغوية لدى المتعلم إذ يضع أمام القارئ نماذج تركيبية ويثير لديه عمليات تهتم بإكساب المفردات اللغوية المساعدة على تعلم اللغة المقصودة.<sup>4</sup>

ونعرّفه إجرائيًا -إسقاطًا على ما سبق ذكره- أنه مجموعة الكتب الالزامية المُعدّة من المديرية العامة للمناهج التابعة لوزارة التربية الجزائرية، والمقررة على تلاميذ مراحل التعليم العام الجزائري. لتعليم اللغة العربية ومهاراتها ولتحقيق غايات ومرامي منظومة التربية للدولة الجزائرية وأطرها الدينية والوطنية والاجتماعية والسلوكية والعصرية. لتخرج متعلمين ذوو كفايات لغوية وتواصلية ببعديها الشفوي والكتابي وعلى المستويين الفردي والجماعي والجماهيري عبر مراحل تعليمية محددة المعالم والخصائص.

<sup>1</sup> ينظر: مصطفى محسن، "الكتاب المدرسي وتوجهات المنهاج الدراسي"، ص 387 ورشيد جرموني "سؤال القيم في المناهج والمقررات الجديدة"، ص 226.

<sup>2</sup> ينظر: محمد زيدان حمدان، تقييم الكتاب المدرسي، نحو إطار علمي في التربية، دار التربية الحديثة، الأردن، 1998، ص 07.

<sup>3</sup> محمود الساموك وهدي علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 125.

<sup>4</sup> ينظر: عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي، ص 18.

حيث يعتبر الكتاب المدرسي للغة العربية ذا مكانة واضحة في العملية التعليمية باعتباره أحد الدعائم التي يمكن استغلالها لتقديم المادة اللغوية بالكيفية التي تسمح للمتعلم أن يدرك مرجعيات النصوص المقدمة إليه والمعاني والقيم التي تتضمنها ، بل وتقرب الكثير من المعاني التي تحويها في ذهنه وخياله مما ييسر إلى حد بعيد تلقين مختلف الصيغ والتراكيب اللغوية التي يحتاجها في بناء المدونة اللغوية التي ستسمح له بالإنتاج وفق نواميسه وضوابط النظام اللغوي الهدف<sup>1</sup>. مكانة نابعة من الأهمية التي يكتسبها بين الكتب المدرسية الأخرى .

2/ 1/6/1 أهميته : إذا كانت للكتاب المدرسي أهمية في العملية التعليمية ، فإن لكتاب اللغة العربية المدرسي أهمية تتقدم على أهمية ما سواها من الكتب التعليمية وذلك للأسباب الآتية:<sup>2</sup>

1- إن كتب اللغة العربية معنية باللغة العربية كما هي معنية بتزويد المتعلمين بمهارات الاتصال التي تلزمهم في الحياة.

2- إذا كانت القراءة مفتاح الفرد على المعارف والعلوم فإن كتب العربية معنية بتعليم تلك القراءة.

3- إذا كان التفكير وقدراته أمراً لازماً للمتعلم فإن لغة التفكير عند المتعلم العربي هي العربية وكتب اللغة العربية معنية بها.

4- إذا كانت اللغة هوية الأمة فإن كتب العربية معنية بالحفاظ على تآك الهوية .

5- إذا كانت أغلب المواد تُعلم باللغة العربية فإن حسن استيعابها والتمكن منها يتوقف على التمكن من العربية وهذا أمر مرهون بكتب اللغة العربية، زد على ذلك أنها معنية بتعليم لغة القرآن الذي أعزها الله به وأعز أهلها بحمل المبادئ التي جاءت بها آخر رسالاته إلى جميع الأمم .

أهمية لا تكتسب إلا بعد أن تتحقق مجموعة الأسس والمعايير الواجب مراعاتها حين إعداد الكتب المدرسية للغة العربية.

2/ 1/6/1 أسس ومعايير إعداد كتب اللغة العربية المدرسية :

<sup>1</sup> ينظر: نصر الدين بوحسايين، "موقع السندات التعليمية من منهج تعليم اللغة العربية"، ص32.

<sup>2</sup> عبد الرحمن الهاشي، تحليل محتوى منهاج اللغة العربية، ص275، 276.

يقصد بأسس إعداد الكتاب مجموع العمليات التي يقوم بها المؤلف لإعداد كتابه قبل إخراجها في شكله النهائي، وطرحه للاستخدام في فصول تعليم اللغة العربية، والوضع الأمثل في تأليف كتب تعليم اللغة العربية يفترض إجراء عدد من الدراسات قبل تأليف أي كتاب، فضلا عن توفر عدد من الأدوات والقوائم والنصوص التي يعتمد عليها تأليف الكتاب، ويقصد بذلك أيضا ما يقوم به المؤلف من عمليات لازمة لإعداد الكتاب سواء كانت بحوثا أجراها أو أدوات وقوائم أعدها أو نصوصا رجع إليها أو تجريبا قام به.<sup>1</sup> ومن الأسس الواجب مراعاتها والمعايير الواجب السير وفقها في تأليف الكتب المدرسية للغة العربية نذكر:

- 1- الاهتمام بأن يكون المحتوى الفكري لمادة كتب اللغة العربية اسلاميا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة باعتبار أن اللغة العربية لغة القرآن.
- 2- اختيار الألفاظ والتراكيب السهلة الشائعة لمادة الكتب مع الحرص على المحتوى الفكري الجديد الميسر.
- 3- الإكثار من التدريبات والتمارين بأنماطها المختلفة مع مراعاة التقويم المستمر.
- 4- الاستعانة بالصور لكونها تشكل عنصرا حسيا يوضح المادة المقدمة ويقدمها لأذهان الدارسين.
- 5- العناية بالتدرج اللفظي والتسلسل العلمي للمادة المقدمة فيكون الانتقال من المفردات إلى الجمل البسيطة إلى الجمل المركبة ومن أوليات العلوم إلى ما هو أعلى منها.
- 6- سلامة المادة المقدمة من الأخطاء اللغوية والعلمية والفكرية.
- 7- التركيز على الحوارات القصيرة التي تتطلبها مواقف الحياة اليومية العامة.
- 8- الحرص على أن تعالج المادة المقدمة لتعليم اللغة العربية من الناحيتين العلمية والوظيفية.<sup>2</sup>
- 9- الترتيب المتميز لمتن النص ثم مزج الصور فيه بحيث سيشكل الخطاب اللغوي والصورة المصاحبة له كتلة واحدة ترتبط بمرجع واحد.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر: محمد فاضل: "إعداد المواد التعليمية في تعليم اللغة العربية، دراسة في كتاب AKU Cimto Bahasa Arab للصف الرابع ابتدائي" TAHUN 4 ; Al-BARO'Ah VOL 2013 (نسخة الكترونية)، ص 74.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 74، 75.

<sup>3</sup> ينظر: نصر الدين بوحسايين، موقع السندات التعليمية من منهج تعليم اللغة العربية، ص 32.

- 10- أن لا تتضمن كتب اللغة العربية أخطاء فنية، وأن لا تتضمن تركيبات نحوية غير سليمة وغير صحيحة.
- 11- أن لا تتضمن كتب اللغة العربية تعبيرات منفردة أو مبتذلة أو تفسيرات ركيكة متدنية.
- 12- ضرورة إخراج كتب اللغة العربية في أحسن صورة وفي أجمل مظهر، وبخاصة أنها اللغة التي تجعلنا نشعر ونحس ونقدر كل جميل حولنا.
- 13- الاهتمام بوضع النقاط على الحروف، ونحن نعلم خطورة ذلك لما له من أثر على تغير الكلمات والجمل كلية.
- 14- ضرورة احتواء كتاب اللغة العربية على بعض الرسومات والأشكال البيانية الجميلة التي تسهم في توضيح معنى بعض الموضوعات المتضمنة.
- 15- وجوب تضمين كتب اللغة العربية تفسيرات مقنعة لما تحتويه من معان.
- 16- تضمين كتب اللغة العربية تمارينات وتدريبات ليست بالصعبة ولا بالجافة الجامدة، كي لا يكره التلميذ دراسة مادة اللغة العربية وينفر منها.
- 17- أن تكتب كتب اللغة العربية بحروف تناسب أعمار التلاميذ الذين يدرسونها.
- 18- أن تتضمن كتب اللغة التعليمية سجلاً بالوسائل التعليمية المفيدة في توضيح الدروس المتضمنة بها.
- 19- ضرورة تناسب الأسئلة المتضمنة في كتب اللغة العربية مستوى نضج التلاميذ، ولا بد أن نتطرق إلى جميع الموضوعات التي تحتويها، مع التدرج في الصعوبة و مراعاة التنوع بحيث لا تقتصر على نوع واحد من أنواع الأسئلة.<sup>1</sup>
- 20- وجوب صلة المحتوى بمهارات الاتصال الأربع: الاستماع، الكلام، القراءة والكتابة. وموازنته بينها.
- 21- اشتمال المحتوى على ما ينبغي اعتزاز المتعلم بأمته ولغته العربية ويجعله على بينة من سر الجمال فيها.

<sup>1</sup> عبد الحفيظ همام: المناهج الدراسية، ص 221-222.

22- أن يستخدم نمطا موحداً في القواعد الإملائية في جميع صفحاته.<sup>1</sup>

ومن خلال ما ذكر نجد أنه على مؤلفي كتب اللغة العربية التقيد بالمواصفات البيداغوجية والتعليمية من خلال مراعاة ما يلي:<sup>2</sup>

- أهداف السياسة التعليمية للدولة والتقاطع معها.
- الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في كل مرحلة وتوظيف الكتاب التعليمي لخدمتها.
- التنوع والابتكار في الأنشطة التعليمية والحرص على ارتباطها بأهداف تدريس الموضوع.
- التنوع في أساليب التقويم والتدريبات التي ينتهي بها كل موضوع مراعاةً للفروق الفردية.
- الحرص على تنمية مهارات التعلم، ومهارات التفكير الناقد والابتكاري ومهارات حل المشكلات والاستقصاء والاستكشاف لدى المتعلمين .
- تناول الموضوعات بطريقة تنمي القدرة على التعلم الذاتي.
- ربط المعارف بالتقانة الحديثة وبيئة التعلم.
- التشديد على القيم الاجتماعية والثقافية المرغوب فيها.
- الحرص على مبدأ التكامل بين فروع اللغة العربية والوحدة في تعليمها وتعلمها.
- توظيف الموضوعات فيما يحتاج المتعلمون إليه في الحياة.
- مراعاة القدرات اللغوية لدى المتعلمين عند اختيار النصوص.
- تنمية الاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية لدى المتعلمين.
- التشديد على وظيفة الأنشطة والتدريبات.
- مراعاة مبدأ التكامل بين اللغة العربية والمواد الأخرى تجسيدياً لوحدة المعرفة.

<sup>1</sup> عبد الرحمان الهاشمي، محمد علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 275، 276.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 278.



وهذا ما نظرت له اللجنة الوطنية لبناء المناهج في مرجعياتها العامة حين أكدت أن الهدف الأسمى للتحويل البيداغوجي هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها البيداغوجي والاجتماعي الثقافي الكامل لسد حاجات تعليم ذي نوعية قادر على التعبير عن عالمنا الجزائري، العربي، الإفريقي، المتوسطي، العالمي، ثم امتصاص النجاحات العلمية والتكنولوجية والفنية عبر العالم ونقلها، حيث تتمكن الممارسة الرشيدة للغة العربية من التكفل بمحتويات اللغة الأخرى من خلال التحويل المعرفي الذي يساعد على التنمية الشاملة للتعليم ويساهم بذلك في تعزيز الشعور بالانتماء إلى الأمة الواحدة.<sup>1</sup>

و كما هو متعارف عليه أن اللغة في طبيعتها دال ومدلول ينطلقان من مرجع يحدد الدلالة النهائية . و تعليميا يمكن حصر ما ذكر في النص والصورة كوسيلتين تواصليتين هامتين في تعليم اللغة العربية.

### 3/1/6/1 الوسائل التواصلية في الكتب المدرسية للغة العربية ( النص والصورة ):

ليكون الكتاب المدرسي أداة تواصلية لها غايات لتعليم التواصل فإنه يعتمد أساسا على وسائل متعددة وأشكال لغوية مختلفة تتمظهر في النص والصورة و متعلقاتها من طباعة و رسوم.

1/3/1/6/1 النص : أيقنت العلوم اللسانية في السنوات الأخيرة بضرورة احتواء النص بوصفه ممثلا شرعيا للغة الطبيعية ونموذجا فعالا للتفاعل بين اللغة وغيرها من المعارف، حيث تقوي أهمية محاور النص وتزداد في البحوث والدراسات التي تستلهم وجودها من النظريات اللسانية، نحو حقل تعليمية اللغات بتشعباته المختلفة.

واستفادة نظريات التعليم من افرازات المدارس اللسانية ليس حكرا على جهود البنيويين أو التوليدين، بل يتجدد هذا التكامل بما يطرأ على اللسانيات من تحولات تفضي إلى الحد من الخلل والوهن، اللذين ظلا يسيطران على كثير من القضايا التي تتصل بالجانب الأدائي في العملية التعليمية، وهذا ما أدى إلى القصور الجلي في ممارسة العربية الفصحى لدى المتخصصين والمتعلمين.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص 47.

<sup>2</sup> ينظر بشار ابراهيم: "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص" مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية جامعة محمد خضرم، دسكرة، ع7، 2010، ص281..

و تدريس اللغة العربية لا يستقيم إلا إذا روعيت الجوانب الأدائية لها ، لذا صارت الحاجة ملحة لدى علماء التربية والتعليم إلى تقليص الهوة بين اللغة والواقع الاجتماعي والنفسي للجماعة اللغوية من خلال الانطلاق من الموجود إلى ما يجب أن يكون ، وتقديم الأهم المتداول على الأقل تداولاً والأعسر متناولاً.<sup>1</sup>

وهذا ما يتجسد في استراتيجية قوامها النصوص حيث يعتبر النص نظاماً واقعياً تَكُون من خلال عمليات اتخاذ القرارات والانتخابات من بين مختلف خيارات الأنظمة الافتراضية.<sup>2</sup> ... مما يجعل النص نموذجاً فعالاً لتعليم اللغة، لأنه مرتبط باستعمال الناس للغة وتعاملهم بها انتاجاً وتلقياً.<sup>3</sup>

و تعددت تعريفات النص لتجتمع في كونه نموذجاً للسلوك اللساني الذي يمكن أن يكون مكتوباً أو منطوقاً، وهو بذلك مجموعة من الملفوظات اللسانية القابلة للتحليل، ويعرفه البرهمي بأنه النسيج اللغوي الذي تلتقي فيه خيوط كثيرة (صوتية، معجمية، تركيبية، دلالية، تداولية، نفسية)<sup>4</sup> ، أما أدام Adam فيرى أن النص بنية تراتبية تضم عدداً من المقاطع من نمط واحد أو أنماط متعددة، بحيث يعتبر المقطع مكوناً للنص كونه بنية أي شبكة علائقية تراتبية ذات حجم قابل للتفكيك إلى أجزاء مترابطة فيما بينها ومرتبطة بالكل الذي تكونه، حيث يعرف المقطع انطلاقاً من علاقته بالنص الذي ينتهي إليه بأنه : "وحدة مستقلة نسبياً لها انتظامها الداخلي الخاص، وهي في علاقة تبعية/ استقلال مع الكل الأوسع الذي هي جزء منه، وحددت مكوناته على أنها رزم جمل كبرى (macro-propositions) مكونة هي الأخرى من عدد يقل أو يكثر من الجمل".<sup>5</sup>

وقد يتكون النص من مقطع واحد يكون إما سردياً و إما وصفيّاً أو حوارياً أو حجاجياً، أو تفسيرياً أي على نمط واحد، والغالب أن تكون الهيمنة في النص لنمط معين وذلك لصعوبة الوقوع على نصوص تعود إلى نمط خالص صاف.<sup>6</sup>

ومن هنا كان النص عند التعليميين عبارة عن مختارات من الشعر والنثر تقرأ و تتذوق وتحفظ عادة رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها حاجة إليها في الحياة واحتفاظاً بها على أنها من التراث الخالد.

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ص 282.

<sup>2</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط 6، 2008، ص 149.

<sup>4</sup> أحمد مداس، لسانيات النص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث الاردن، 2007، ص 10.

<sup>5</sup> شريفة الماطوسي العابدي: (اشكالية تقويم الانتاج الكتابي)، ص 30.

<sup>6</sup> الصفحة نفسها.

ولتقديم نصوص للفئة المتعلمة يشترط أن تتوفر جملة من الشروط والوظائف والميزات، من ذلك أن يكون النص تفاعلياً، أي يقوم بعملية التواصل ويسعى إلى نقل الخبرات والتجارب إلى الآخر، وهو قبل كل شيء حدث، بمعنى أنه يقع في زمان ومكان محددين.<sup>1</sup> وليحقق النص نصيته حدد له المختصون شروط لا بد من توافرها جميعاً حصرت في:<sup>2</sup>

1- الاتساق (السبك): أو الربط النحوي.

2- الانسجام (الحبك): أو التماسك الدلالي .

3- القصد (القصدية): أي هدف النص.

4- القبول أو المقبولية: وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص، كونه صورة من صور اللغة ينبغي أن تكون مقبولة من حيث النص.

5- المقامية: وتتعلق بمناسبة النص للموقف.

6- الاخبارية أو الاعلام: وهي نسبة وروده في موقف معين، كما تعني الجودة والتنوع الذي توصف به المعلومات في بعض المواقف.

7- التناس: وهي إشارة النصوص إلى نصوص أخرى.

معايير شكلت نسيجاً مترابطاً من كاتب النص ومتلقيه موازاة مع المحيط الذي يشمل ثلاثية باث---< نص ---> متلق .

وهذا ما أشارت إليه الوثائق المرافقة لمناهج تعليم اللغة العربية حين ذكرت أن النص وحدة موضوعية مصاغة وفق قواعد لغوية وأسلوبية وبلاغية معينة، تحمل مفاهيم يستقيها القارئ من خلال فهمه وتحليله.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر: رشيد حليم "حدود النص، والخطاب بين الوضع والاضطراب" الأثر، مجلة الآداب واللغات، كلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة ورقلة، ع6، 2007، ص08.

<sup>2</sup> ينظر: روبرت دونجراند، النص والخطاب والاجراء، تر: تمام حسان، دار الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص103، 252.

<sup>3</sup> الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ص11.

فالنصوص لا تُعلّم قوانين تأليف الصوتيات و الصرف والتراكيب فحسب، بل تلقن مقتضيات الأداء وتحدد مناسبات الاستعمال، من هنا تم استثمارها في حقل التعليمية بهدف تنمية اكتساب الكفاية اللغوية والتواصلية وهذا يركز بطبيعة الحال على نوعية النصوص.<sup>1</sup>

حيث أظهر التوجيه التعليمي لمعايير النصية إمكانات واضحة للنص تجعله مشروعا مؤهلا لتحسين تعليم العربية وتقريبها من الواقع الفعلي لممارسة العربية<sup>2</sup>، كما يعتبر أداة جيدة في اكتساب الملكة اللغوية، وفي تنمية الفكر، وإيقاظ الذهن، وشحن الهمم، لكونه يعبر عن أفكار الناس، ويعبر عن معاني الحياة وأساليبها.<sup>3</sup>

يقول عبد العليم إبراهيم: >> للنصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس، وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الانساني بوجه عام، وهي بذلك من أليق الدراسات بالتلاميذ، لأنها الدراسة التي ترمي إلى تهذيب الوجدان، وتصفية الشعور وصقل الذوق، وإرهاق الاحساس، والتلاميذ في حاجة إلى تعهد هذا الجانب الوجداني بتلك الدراسة التي نلتمس آثارها في العاطفة والرؤية، وتلقى من المتعلمين استجابة سريعة لها ومشاركة نشيطة فيها، ويفترض أن لها دورا كبيرا في جذب المتعلمين إلى مسرح الدرس، والترويح عنه بالطرف الأدبية والأبيات الرائعة، والجمال المتدفق عبر النصوص المنتقاة، لبناء الذوق الجديد على شاكلة الذوق الأدبي الراقي<sup>4</sup>، حيث يقدم النص اللغوي إمكانات متنوعة الأثر، تمس مختلف المجالات أهمها:<sup>5</sup>

أ- في المجال المعرفي: ويظهر ذلك في الحقائق والمعلومات اللغوية وغيرها التي يزودنا بها النص، وفيما يكتشفه القارئ عند تحليل المادة من عقلية الكاتب ونفسيته، أو ما ينقله لنا من ثقافة الآخرين، وأخيرا في إعادة تركيب أفكار جديدة أي ابتكار قضايا لم يسبق إلها، وذلك من خلال الأفكار المكتسبة من النص وربطها بالمعلومات السابقة التي يملكها المدرس والمتعلم.

ب- في المجال السلوكي والوجداني: ويتجلى في القيم الخلقية والاتجاهات السلوكية التي يتركها النص في نفوس المتعلمين، وعواطفهم ومشاعرهم الوجدانية.

<sup>1</sup> ينظر: بشار إبراهيم، "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص"، ص 290.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> مسرحان عبد الحميد، النص في العملية التعليمية/ التعليمية، منشورات الأنيس، الجزائر، ط 1، دت، ص 7.

<sup>4</sup> المبروك زيد الخير، تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية، سلسلة أبحاث مختبر اللغة وآدابها، جامعة الأغواط المطبعة العربية، 2006، ص 46.

<sup>5</sup> نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص 149.

ج- المجال الحركي والجسدي: ويتجسد في المهارات الحركية الجسدية التي يؤديها التلميذ من مهارة قرائية لفظية، ومهارة كتابية يدوية، ومواقف تمثيلية ومسرحية وخطابية، فللنصوص التعليمية فوائد عديدة منها:<sup>1</sup>

\*وقوف التلاميذ على مواطن الجمال الفني في الآثار الأدبية.

\*إثارة رغبتهم في دراسة الأدب وتربية ذوقهم الأدبي.

\*تعرفهم على مميزات اللغة وخصائصها وتطورها عبر العصور.

\*تعريفهم بالشعراء والكتاب وتبيين خصائصهم الأدبية ومميزاتهم وبواعثهم النفسية.

\*تنمي ثقافتهم الأدبية وتزودهم بثروة لغوية.

\*تهيء للموهوبين منهم الفرصة لإظهار مواهبهم وإزكاء استعداداتهم بمحاكاتها والنسج على منوالها.

\*تعود المتعلمين على إجادة الالتقاء وحسن الأداء التمثيلي.

و لن يؤدي النص التعليمي مهامه وفائدته إلا إذا وقع التأثير المتبادل بين فكر القارئ أو المتعلم و بين النص وأفكاره، والنص لا يعطيك مقصده حتى تعطيه فهمك ، والمعلم القدير هو الذي يستطيع أن يحدث هذه الجدلية التي تحرك فكره أو فكر تلاميذه، فتجعل التفكير في حالة تحرك ونشاط للاستفادة من النص فهما واستيعابا وتحليلا وحكما.<sup>2</sup>

ولقد عرف حقل التعليمية تطورات كبيرة في مجال استثمارات النصوص ومن بين ما توصل إليه أن النصوص لن تستطيع في الواقع تحقيق ما سبق ذكره من آثار وأهداف، ما لم تكن هذه النصوص حسب مبادئ معينة، ..... أو ما يصطلح عليه في تعليمية اللغات " بالنصوص الأصيلة." نموذج جديد وفعال من النصوص التعليمية.<sup>3</sup>

ويقصد بهذا المصطلح في الحقل التعليمي كل نص منطوق أو مكتوب لم يوضع أساسا لتدريس اللغة في الفصل، إنما لتأدية وظيفة تبليغية إخبارية، أو تعبير لغوي حقيقي، كأن يكون مقتطفا من محادثة

<sup>1</sup> محمد سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، دار الفكر العربي، 1988، ص 479.

<sup>2</sup> سرحان عبد الحميد: النص في العملية التعليمية/ التعليمية، ص 08.

<sup>3</sup> ينظر: بشار ابراهيم: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، ص 291.

مسجلة أو قصيدة شعرية أو نبأ صحفي أو إرشادات، أو هو قطعة من خطاب حقيقي واقعي، تعرض على شكل وحدات تواصلية متعددة، ومستقلة بنفسها عن الأغراض التربوية التي تنقص من صفة الأصالة في الخطاب.<sup>1</sup>

بناء على ما سبق تبين أن هذه النصوص تستلم بريقها وأصالتها من كونها مستمدة من وقائع حياتية آنية، وبعيدة عن الانتقائية المتكلفة – أحيانا- التي ينتهجها المشتغلون في التدريس، والتي قد تقودهم إلى مجانبة حيوية اللغة الطبيعية، وفضلا عن هذا وذاك يؤكد التعريف السابق على ضرورة تنوع مجالات النصوص الأصلية، حتى تقترب أكثر من تحقيق نتائجها والمتمثلة في:<sup>2</sup>

1- تنمية الملكة التبليغية، فالنصوص الأصلية تميل نحو الاستعمال الطبيعي للغة بحكم خصائصها، ثم أن اعتمادها الكبير على توظيف المفردات والقواعد النحوية الوظيفية من شأنه أن يقرب تعليم النحو من تحقيق هدف تنمية الملكة التبليغية.

2- دفع المتعلم إلى توظيف اللغة في مختلف السياقات الطبيعية إذ إن تنوع النصوص الأصلية جعلها نصوص زاخرة بأشكال خطابية، وأساليب تعبيرية كثيرة، فالنصوص الشفوية تحسن من الأداء اللغوي الشفوي، الذي ينظر إليه المتعلم الجزائري الآن على أنه متكلف فيه، لا يليق بمقامات الأُنس بل بالمقامات الرسمية.

3- ممارسة التأثير النفسي والجمالي على القارئ، وهذا مرهون بالتقارب الواقعي والثقافي بين المتعلم والنص الأدبي الأصيل، لكي يتسنى للمتعلم فهم معانيه ويتيح له فرص النقد.

4- منح النصوص الإعلامية المتعلم قدرة على قراءة الأخبار وفهمها وتحليلها، فيصير قادرا على قراءة الصحف والمجلات، وسماع نشرات الأخبار والاستفادة منها لمعرفة ما يجري من حوله.

5- مساعدة تدريس نصوص المحيط اليومي –بعد تهذيبها- والنصوص الرسائية على تقديم استفادة خدمتية للمتعلم، لأنه يتعرف على نماذج منها، حتى يتمكن من التعامل معها في واقعه اليومي، و محاولة إنتاجها، فالمتعلم لا يعرف كيف يكتب طلب أو رسالة أو يملاُ استمارة نتيجة غياب ثقافة التعامل مع الأشكال النصية الخدمتية، وعليه فإن توظيف النصوص الأصلية في التعليم يعد أحد الوسائل التي

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص292.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص293، 292.

تسمح بتنشيط استقلالية التعليم (التعلم الذاتي)، وذلك قائم على فرضية أن تنمية الاستراتيجيات خارج الفصل الدراسي بحكم واقعية محتواها اللغوي وموضوعها.

لقد أثبت النص قدرته على تمثيل مختلف المستويات اللغوية في إطار البنية الكلية وفعالية تأثيره الواضحة من خلال إسهامه في تنمية الكفاية اللغوية والتواصلية للمتعلم.<sup>1</sup> حيث بينت المناهج التعليمية للغة العربية أهدافها المبنية على إكساب وتنمية الكفائتين (التواصلية واللغوية) انطلاقاً من الكفاية النصية. (هذه الأخيرة سيتم تناولها في الباب الثالث تحت عنصر تعليمية النصوص).

وما سلف ذكره حول النصوص التعليمية و محكات مقبولية تلك النصوص ونفعيتها التعليمية والتربوية على حد سواء، وجب الإشارة إلى مستلزم آخر، إذ لا تتحقق مقبولية النصوص إلا بالاستناد إلى وسيلة تواصلية أخرى ألا وهي الصور والرسوم المرافقة التي تزيد من فاعلية التعلم وبخاصة عند تلاميذ المراحل التعليمية الأولى.

#### 1/6/3/2 الطباعة والرسوم والصور التوضيحية : فأما الطباعة فتتصل بوضوح النص وتنسيق

كلماته، ووجوب مراعاة المسافة بين الكلمات والسطور وحجم الحروف وطول الأسطر فضلاً عن نوعية الورق، فمن خلال هذه العناصر يمكن للطباعة أن تسهم في وضوح المقروء. ونظراً لأهمية هذا العامل في زيادة مقروئية الكتاب وضع الخبراء مواصفات لأحجام الحروف تتناسب مع الإدراك البصري للمتعلم فما يناسب الكبار لا يتناسب مع الصغار، وهو الحال ذاته مع نوع الخط المستخدم وطول الأسطر والمسافة بين الكلمات والأسطر.<sup>2</sup>

وأما الرسوم والصور التوضيحية فيعتبران العامل المشترك الأساسي في الغالبية العظمى من العروض الضوئية والمباشرة والكتب المدرسية، لذلك فالصورة إحدى دعائم أي نظام تعليمي، كون الصورة التعليمية أداة عالمية الهدف، تضمن التواصل المعرفي والانساني عبر الزمان والمكان، إذ تثير الذاكرة الفردية والجماعية، كما تنبه للسلوكات المرفوضة وتسعى لتعديلها بما يتوافق مع المثل الاجتماعية والقومية، كما أنها وسيلة وظيفية لتحقيق الكفايات التعليمية بكل أنواعها.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 293.

<sup>2</sup> عبد الرحمان الهاشمي، محمد علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 333.

<sup>3</sup> ينظر: شقيقة العلوي، " الصورة البصرية ودورها في ترسيخ معارف العلوم الاجتماعية كتاب التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي"، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع 17، 2015، ص 26.

وهو ما يجعل الكتاب المدرسي يستند عليها كلغة أخرى لتبليغ أفكار وآراء وتصورات متنوعة، ذلك لأن الرسوم والصور تعتبر حاملة بدورها لمضامين ومعلومات تدعم ما ورد في النصوص أو تجسده، فتضفي على الكتاب قدرا من الجاذبية والجمال، ينضاف إليها مجموع وظائف بيداغوجية متعددة متمثلة في:<sup>1</sup>

- تشخيص مضامين النص، سواء كانت عبارة عن مفردات أو جمل أو عبارة عن أفكار أو تصورات.

- تمثيل الوقائع والموضوعات التي قد لا يصادفها المتعلم في الوسط القريب أو التي تُستعصى على الملاحظة المباشرة.

- العمل على إبراز وتجسيد بعض التحولات التي تطرأ على الوقائع والظواهر.

- المساعدة على تنمية قدرات التفكير لدى المتعلمين القراء.

- العمل على تقديم التصورات أو الخلاصات التركيبية التي لا يمكن تجسيدها إلا بواسطة الرسم أو الصور.

- تسهيل عملية الحفظ والتذكر، فقد تكون الصور أحيانا أبلغ من الخطاب المطول.

ولتحقيق هذه الوظائف بشكل ناجح لابد أن تتوافر مجموعة من المعايير في صور الكتب المدرسية نذكر منها:<sup>2</sup>

\* أن اختيار الصور والرسوم التوضيحية ينبغي أن يتم في توافق مع المحيط السوسيوثقافي، وأن كل من واضعي الكتاب والقراء منتمون إلى هذا المحيط نفسه.

\* أن تخضع الصور والرسوم التوضيحية لشروط تتعلق بالمستوى النمائي السيكلوجي للمتعلم حتى يسهل تفكيك رموزها وإدراكها إدراكا سليما مناسباً.

\* إن قراءة الرسم أو الصورة أمر يشكل بدوره كفاية تعليمية على المدرسة أن تلعب دورا في تنميتها عبر تدريب المتعلم بدء من مراحل التعليم الأولى.

<sup>1</sup> ينظر: عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي، ص 29، 30.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 30 - 32.



\*أن تخضع الرسوم والصور قبل إدراجها في الكتاب المدرسي إلى تجارب محددة وذلك من خلال عرضها على عينة من القراء المستهدفين ليتم رصد طريقتهم في تفكيكها وإدراكها ، لأن جميع هذه الأشكال من صور ورسوم تحمل مضمونا مضاعفا ، مضمونا ظاهرا وآخر ضمني ، قد يغيب في بعض الأحيان عن واضع الكتاب المدرسي.

\*ضرورة احترام القيم والمضامين الثقافية للقراء .

\*التعرف عن كثب على مميزات وسط المتعلمين وتجاربهم السابقة .

\*التوافق أو التناسب بين الرسوم والصور وسن المتعلمين مع توخي البساطة حينما تكون موجهة للصغار .

\*خضوع عملية الاعداد والاختيار لنوعية الأهداف المتوخاة .

\*أن تشكل الصور والرسوم إضافة إلى النصوص . إذ يمكن الاستغناء عنها ما لم تكن كذلك.

\*أن يتم ضمان جل الشروط التي تيسر على المتعلم إدراك الصورة .

\*ضرورة استبعاد الصور المركبة وتمثيلها من خلال صور أو رسوم متعددة ومتسلسلة .

\* ضرورة وجود تكامل وتناسب بين النصوص والصور أو الرسوم التي تصاحبه.

\*أن تكون الألوان المتضمنة في الرسوم و الصور جذابة ومتسمة بالوضوح. و اخضاعها للمواصفات المتفق عليها

\*مراعاة قوانين وقواعد الادراك كما حددها المتخصصون في السيكولوجيا أو السيكوفيزيولوجيا.

\*تلافي العفوية والعشوائية في وضع الرسوم أو الصور داخل الكتاب المدرسي.

\*ضرورة ترتيب الصور داخل الكتاب المدرسي.

\* ضرورة ترتيب الصور والرسوم وفقا لاتجاه القراءة في الصفحة من اليمين إلى اليسار ومن اليسار إلى اليمين .

\*ضرورة ترقيم الصور إذ كانت تمثل أحداثا ووقائع متسلسلة .

\* عدم إبعاد الرسوم والصور عن النصوص المتعلقة بها.

\* عدم إدماج الرسوم داخل متن النص .

\* ضرورة الاحتفاظ ببياض بين الصورة والأخرى .

\* إذا كان النص أهم من الرسم أو الصورة يوضع النص في الصفحة اليمنى والصورة في الصفحة اليسرى وتعكس العملية إذا كانت الصورة أهم من النص.

وبين فاعلية الرموز اللفظية للغة المتمثلة في مجموع مقاطع نصوصها وفاعلية الرموز البصرية المتمثلة في الطباعة بخطوطها ورسومها وصورها التوضيحية يتجلى المظهر المادي للكتاب ليثبت أحييته على السابقيين احتواء ، إذا تنفي بيداغوجيتهما وتعليميتهما مالم يؤخذ حاويهما بعين الاعتبار في أرقى صوره الإخراجية .

3/1/6/1 بيداغوجية المظهر المادي لكتب اللغة العربية : لا ينفصل المظهر المادي للكتاب المدرسي عن الوظيفة البيداغوجية التي وضع من أجل خدمتها، ولذلك من المفروض أن يؤخذ بعين الاعتبار هذا المظهر حين إعداد هذه الوثيقة التربوية، وإخراجها في صورتها النهائية والمكتملة.<sup>1</sup>

وعلى هذا الأساس هناك مواصفات تخص مكونات الكتاب وأسلوب عرض المادة وتقديمها ومواصفات أخرى لإخراج الكتاب وإنتاجه، وفيما يأتي بيان مواصفات المظهر المادي لكتب اللغة العربية التي يجب توافرها في ما سلف ذكره:<sup>2</sup>

1/3/1/6/1 مقدمة الكتاب: لا بد لمقدمة الكتاب أن تتسم ب:

- ✓ إعطاء نظرة شاملة للمتعلم والمعلم عن الكتاب المدرسي.
- ✓ أن تشير إلى أهداف تأليف الكتاب المدرسي والمبادئ التي روعيت في تأليفه .
- ✓ أن توجه المتعلمين إلى ما ينبغي فعله للاستفادة من الكتاب .
- ✓ أن تذكر المتعلمين بالمعلومات السابقة التي يتأسس عليها تعلم محتوى الكتاب .

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص32.

<sup>2</sup> عبد الرحمن الهاشمي، محمد علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص268-237.

- ✓ أن تظهر للمعلم أهمية الرجوع إلى دليل المعلم والاستعانة به في تعليم محتوى الكتاب.
- 2/3/1/6/1 محتوى الكتاب : إذ يجب أن يتصف بالآتي:
- ✓ أن يبدأ الوحدة التعليمية بمخطط توضيحي يبين مسار تتبع مضمون الوحدة التعليمية .
- ✓ أن تجزأ الوحدة التعليمية إلى موضوعات رئيسة وأخرى صغيرة ليسهل تعلمها وإتقانها.
- ✓ أن يعالج كل جزء مفهوما رئيسا من المفاهيم التي تتضمنها الوحدة .
- ✓ أن يوازن محتوى الكتاب بين مجالات التعلم المختلفة ، ولا يقتصر على تقديم المعرفة ، بل يهتم بتكوين الاتجاهات وينمي مهارات التفكير ويهتم بالقيم والعادات الصحيحة المرغوب فيها.
- ✓ أن يوازن بين حجم المادة وسعتها والوقت المخصص لها في الخطة الدراسية .
- ✓ أن يتضمن أحدث المعلومات والاحصائيات وأكثرها دقة .
- ✓ أن يتجنب أسلوب المبالغة في المعلومات التي يقدمها وأن يتسم بدقة تحديد المعلومة ووصفها.
- ✓ أن تكون الأقوال والنصوص التي يقدمها موثقة .
- ✓ أن يكون سليم اللغة ، سهل التركيب.
- ✓ أن يستند إلى الفلسفة التربوية التي تتبناها الدولة والمجتمع.
- ✓ أن لا يتقاطع مع عادات المجتمع وتقاليد وثقافته.
- ✓ أن يحترم ذكاء المتعلم ، وقدرته على الابداع .
- ✓ أن يساعد على اكتشاف ميولات المتعلمين وحاجاتهم ويؤدي إلى إشباعها.
- ✓ أن يتماشى ومتطلبات النظريات التربوية الحديثة ويشدد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي وإثارته ، ويشدد على التعلم الذاتي.
- ✓ أن يراعي مستوى النضج العقلي والجسمي للمتعلمين دون إغفال الفروق الفردية .
- ✓ أن يراعي مبدأ التوازن بين وحداته .

✓ أن يشجع على التفكير العلمي وحل المشكلات وينمي مهارات التفكير الابداعي والناقد لدى المتعلمين.

3/3/1/6/1 أسلوب المادة: إذ يجب أن يتصف عرض المادة بما يلي:

✓ أن تنظم المادة تنظيماً منطقياً وسيكولوجياً بحيث يؤخذ بعين الاعتبار طبيعة المادة ومعطياتها وخصائص المتعلمين النفسية فتتدرج من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد.

✓ أن يتخلل عرض المادة بعض الأسئلة الهادفة التي تثير تفكير المتعلم وتوجه مسار تفكيره.

✓ أن يتم العرض بطريقة تشجع على التعلم الذاتي.

✓ أن يؤسس العرض على الصور والرسوم والمخططات والأشكال التي تدعم الخبرات المكتوبة.

✓ أن يتم العرض بلغة واضحة وتراكيب سهلة خالية من الأخطاء ويراعي مستوى التحصيل اللغوي لدى المتعلمين.

✓ أن يشتمل العرض على نماذج تقويم متنوعة في نهاية كل وحدة تعليمية تساهم في قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية.

✓ أن يشدد على وضوح المادة وجاذبيتها واشتمالها على الوسائل التعليمية ذات الصلة بالمادة.

4/3/1/6/1 أنشطة الكتاب وتدريباته: هي الأخرى لديها مواصفات حري أن تتصف بها:

✓ أن تستند إلى الأهداف الخاصة بالوحدة التعليمية.

✓ أن تلائم مستوى نضج المتعلمين وقدراتهم.

✓ أن تنمي القدرة على التفكير وحل المشكلات.

✓ أن تكون ممكنة التطبيق في البيئة التعليمية.

✓ أن توظف في ممارستها التقنيات الحديثة.

✓ أن تشتمل على تعليمات واضحة حول ممارستها وتنفيذها.

- ✓ أن توفر تغذية راجعة للمتعلم .
  - ✓ أن تساعد على استرجاع التعلم السابق ودمجه بالتعلم الجديد .
  - ✓ أن تساعد على تثبيت التعلم في ذهن المتعلم .
  - ✓ أن تتسم بالتنوع والشمول ولا تقتصر على مجال واحد من مجالات التعلم .
  - ✓ أن تساعد المتعلم على ملاحظة الأحداث الجارية بوصفها مكملات للمناهج المدرسي.
- أ/و/أ/ج/هـ المظهر المادي للكتاب المدرسي: للمظهر المادي للكتاب المدرسي عدة عناصر تمثلت في:
- نمط الخط والكتابة.
  - الإخراج أو الترتيب المنطقي لمختلف العناصر المكونة للصفحة ، أي هيكلتها ( فقرات أو مجموعات تحريرية) وترتيبها .
  - تنظيم الرسوم التوضيحية وتوزيع الفضاءات البيضاء داخل الصفحة .
- إذ تمثل العناية بالمظهر المادي للكتاب المدرسي مسألة ذات أهمية بالغة من الناحية البيداغوجية ، لأن الهدف هو جعل الكتاب أداة تعليمية ذات تأثير أقصى في تكوين المتعلم ، ومن شأن عمليات إبراز البناء الداخلي للأجزاء والطريقة التي رتب بها أن تساهم بشكل قوي في دعم الوظيفة التربوية للكتاب المدرسي.
- تضاف إلى هذه العناصر المؤثرة في إخراج الكتاب المدرسي وتقديمه المادي عناصر أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها كقيمة ونوعية الورق المستعمل ومدى متانة الكتاب وجاذبيته المظهرية وقدرته على مقاومة كثرة الاستعمال وتأثيرات المناخ المتقلبة.<sup>1</sup>
- مواصفات كفيلة بجعل الكتب المدرسية للغة العربية ذات مقبولية في التعلم والبناء المعرفي وذات مقروئية عند الفاعلين في العملية التعليمية وحتى خارجها. مما يضمن لها تحقيق الأهداف و تجسيد النجاح التربوي.

#### 8/1/6/1 مقروئية الكتاب المدرسي للغة العربية وطرق قياسها

<sup>1</sup> ينظر : عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي، ص33.

وبالعودة إلى نصوص الكتاب المدرسي بشكل عام نجد أن لها قصد تعليمي بالأساس ، لأنها موجهة لقارئ يوجد في وضعية تعليمية ، مما يغلب عليها طابع التواصل ، وتخضع كلماتها وتعابيرها وجملها وفقراتها إلى الشروط والضوابط التي تحكم كل عملية تواصلية ، تسعى إلى تبليغ رسالة أو خطاب ( معارف ، مهارات ، خبرات...) بشكل واضح ودقيق. ولا بد أن ينتفي الاستعصاء في قراءة وفهم نصوص الكتاب وإلا أصبح دورها عبثيا ، ولتجنب ذلك عكف المختصون على صوغ جملة من الأدوات والتقنيات العلمية التي تصلح لقياس مدى قابلية النص للقراءة والفهم أو ما يسمى بالمقروئية.<sup>1</sup>

وقد أعطيت للمقروئية أو الانقرائية العديد من التعريفات على شاكلة تعريف مكلاوفين McLaughlin الذي يرى بأنها الدرجة التي يكون فيها النص المقروء متماشيا مع قدرات القارئ ويعطيه معلومات كاملة ضرورية له ، أما الثنائي ديل Dale وشيل Chale فنظرا إلى هذا المصطلح على أنه المحصلة النهائية لعدد من العناصر التي تشتمل عليها مادة مطبوعة بما في ذلك من أشكال التفاعل بين هذه العناصر التي تؤدي إلى نجاح عدد من القراء في الاتصال بها ، ويقاس هذا النجاح بمدى فهم القراء لهذه المادة ، ومدى سرعتهم في قراءتها ، وميلهم نحوها . أما الكندري فيرى أنها اصطلاح يشير إلى مدى قابلية المادة المقروءة لمستوى عمري معين.<sup>2</sup> أي مدى قابلية النص التربوي للقراءة والفهم.<sup>3</sup>

وفي ضوء ما تقدم فإن مصطلح المقروئية يستعمل للدلالة على:<sup>4</sup>

- وضوح الخط الذي كتبت به المادة المقروءة بمعنى قابلية المادة المكتوبة للقراءة عند القارئ.
- درجة تعقد الكلمات والجمل من حيث بنية الكلمة وتركيب الجملة .
- سهولة القراءة الناجمة عن ميل القارئ نحو المقروء وقدرته على قراءته .
- سهولة الفهم والاستيعاب الناجم عن وضوح الأفكار وأسلوب الكتابة .

وعلى أساس ما تقدم يمكن القول أن المقروئية تهتم بما يأتي:<sup>1</sup> المفردات واختيارها / الجمل وتراكيبها / الأفكار وأسلوب عرضها / قدرة القارئ على القراءة ومستوى دافعيته / تصميم المادة المطبوعة وإخراجها.

<sup>1</sup> ينظر : المرجع السابق ، ص32.

<sup>2</sup> عبد الرحمان الهاشمي ، محمد علي عطية ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، ص 321.

<sup>3</sup> عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري ، المرجع نفسه ، ص23.

<sup>4</sup> عبد الرحمان الهاشمي ، محمد علي عطية ، المرجع نفسه ، ص 322.

وهذا يعني أن الحرص على توفير مقروئية جيدة للنص يتأسس على:<sup>2</sup> معرفة الكاتب لمن يكتب / معرفته للغرض الذي يكتب من أجله / معرفته الفكرة أو الأفكار التي يريد عرضها / معرفة المفردات والتراكيب الملائمة لعرض الأفكار وقدرات القراء المعنيين / معرفة الأسلوب الملائم لعرض الأفكار.

فلكي تكون لغة الكتاب متناسبة مع مستوى التلاميذ ومتفاعلة مع مكتسباتهم السابقة وذات مقروئية لا بد من مراعاة عدة قواعد ، من أهمها:<sup>3</sup>

\* بالنسبة للمفردات : لا بد أن تكون جزء من التعبير الأساسي/ ملائمة لسن المتعلم / ملموسة مرتبطة بالواقع / قصيرة/أحادية المعنى وغير قابلة للتأويل.

\* بالنسبة للتركيب: ينبغي الحرص على أن تكون الجمل قصيرة وسهلة الحفظ، إذ من المناسب أن يقع عدد كلمات الجمل الموجهة للمتعلم الراشد بين 15 و18 كلمة، و10 كلمات بالنسبة لمتعلمي المستوى الابتدائي.

كما ينبغي أن تكون بنية الجملة بسيطة مع الميل أكثر إلى استعمال الجمل الفعلية ، دون إغفال ضرورة تفادي الاطناب أو الاستطراد كقولنا الرجل الذي حضر مبكرا هو الذي حدثك عنه بالأمس .  
وضرورة تجنب النفي والنفي المضاعف مثل : لن أبقى بدون أن أشتري سيارة فخمة. ومع ضرورة تجنب الصيغ المبنية للمجهول ، و تجنب استعمال الروابط بكثرة في الجمل ، تجنب المبالغة في التبجيل والتعظيم.

\* بالنسبة للضمائر المستعملة في النصوص: يعد من المحمود اللجوء إلى اختيار النصوص التي تتضمن ضمائر المتكلم والمخاطب أي النصوص الحوارية ، التي ثبت أنها تتميز بسهولة الفهم إضافة إلى إثارة اهتمام وانتباه القارئ .

\* بالنسبة للسياق: يبدو من المفيد أن يتم تأطير المفردات أو العبارات الجديدة أو التقنية ، وذلك عبر إدراجها في سياقات دالة بالنسبة للقارئ المتعلم ، فهذا يساعده أكثر على تذكرها وفهمها.

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص323.

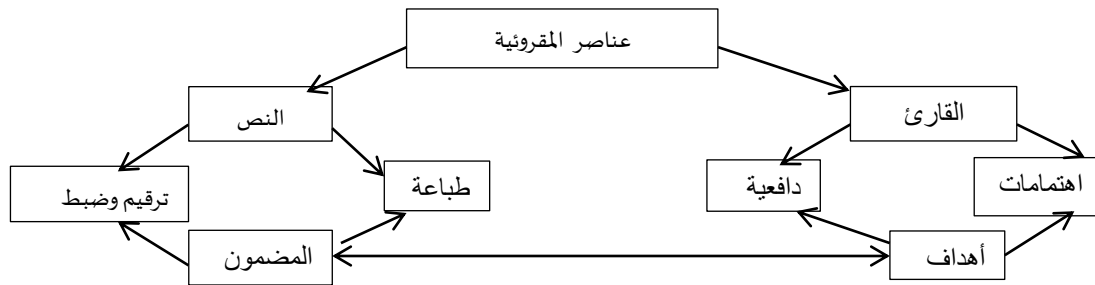
<sup>2</sup> الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> ينظر : عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي ، ص 29، 28.

وقد نالت المقروئية اهتمام الكثير من المربين والمعنيين بالكتب عامة والكتب المدرسية خاصة ، فتوسعوا في تحديد عواملها وطرائق قياسها والتوجهات المؤدية إليها من بينها ما ذهب إليه وليام William ودباي DuBay وأطلقا عليه القواعد الذهبية للكتابة من أبرزها: <sup>1</sup> استعمال الجمل المألوفة والسهلة القصيرة في الكتابة / الابتعاد عن اللغة الخاصة فيما يُكتب / الابتعاد عن تحديد الجنس والثقافة في لغة الكتابة / بدء الجمل بأفعال مادية محسوسة في حالة الأمر / استعمال رسومات مزودة ببيانات بسيطة ليسهل فهمها .

وفي ضوء ما تقدم تتضح العلاقة بين المقروئية ومهارة القراءة التي لا تؤدي وظائفها بمعزل عن توافر المقروئية في النص المقروء.

من ذلك أخذت الاتجاهات الحديثة في مجال المقروئية تتفرع وتنوع لتتناول كل ما من شأنه تسهيل عملية التواصل بين القارئ والنص تحقيقاً للأهداف التي يراود بلوغها والشكل الآتي يعبر عن الأبعاد الأساسية للمقروئية في ضوء الاتجاهات الحديثة .<sup>2</sup>



ولما كانت المقروئية كما صنفها هتلمان Hittleman اللحظة التي تتفاعل عندها خصائص القارئ وخلفيته المعرفية والادراكية فيما بينها من جانب ، والمادة المقروءة والهدف من القراءة والمعنى والتركيب التي استخدمها كاتب المادة من جانب آخر ، فإن العوامل التي تؤثر في المقروئية لابد أن تعود إلى عاملين أحدهما يختص بالقارئ وما اجتمع فيه من : \*الخلفية الثقافية والمعرفية السابقة لدى القارئ ، \* معرفة القارئ بموضوع النص ، \* العمر القرائي والقدرة على القراءة ، \* ميل القارئ ودوافعه . وثانيهما يختص بالنص: وتحكمه جوانب عدة نوجزها في: \* الجانب الدلالي الخاص بالكلمات وتحكمه المعايير ( طول الكلمة ، أصوات حروف الكلمة ، تكرار الكلمة ، شيوع الكلمة ) \* الجانب النحوي الخاص بتركيب الجمل

<sup>1</sup> ينظر عبد الرحمان الهاشمي، محمد علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، ص 325.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 327.



وتحكمه (طول الجملة ، صعوبة أو سهولة الفكرة التي تشتمل عليها الجملة ، التركيب النحوي للجملة من حيث البساطة والتعقيد. \* كثافة الأفكار وتزاحمها في النص دون إغفال معيار الوضوح والصرامة فيها. \* ملاءمة النص لمستوى المتعلمين وميولهم لتحقيق سهولة وفهم النص ، \* الطباعة والصور والرسوم فأما الأولى فتتصل بوضوح المقروء الناتج عن تنسيق الكلمات والسطور والمسافة وحجم الحروف.... ووجوب ملاءمتها لمستوى المتعلمين ، وأما الثانية فتتصل بعملية التعلم وتبسيط النص ومادته وهو ما تكفله لها مجموعة الشروط والمعايير الفاعلة في مناسبتها وجعلها من مسببات زيادة المقروئية للنص أو المادة.<sup>1</sup>

هذا فيما يخص مفهوم المقروئية والعوامل المتحكممة فيها، أما طرق قياسها فقد عكف المختصون على وضع جملة من الأدوات والتقنيات العلمية التي تصلح لقياس مدى قابلية النص التربوي للقراءة والفهم<sup>2</sup> ، إذ يرى كل من عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري أن تقنية ج. هنري Henri و التي كيفها كل من فليش Flesh ودولاندشير de Landsheere مع النصوص الفرنسية سهلة التوظيف ولها امكانية التطبيق على النصوص العربية.<sup>3</sup> فيما تشير الأدبيات إلى وجود أكثر من طريقة وأسلوب لقياس المقروئية لا يسع المقام للتفصيل فيها إذ نوجزها عنونة فقط رغم تفصيل عبد الرحمان الهاشمي و محمد علي عطية لها:<sup>4</sup>

- أسلوب الأحكام (تقدير الخبراء والمحكمين)
- أسلوب استخدام معدلات المقروئية.
- أسلوب اختبار الاستيعاب .
- أسلوب اختبار التكملة .
- أسلوب اختبار التتمة ( الكلوز).

وقياس مقروئية الكتب المدرسية بالأساليب والأدوات القياسية سألقة الذكر تدخل ضمن آليات التقويم الفاعلة في تصحيح وتطوير ذلك النوع من الكتب. هذا إلى جانب وجود اجتهادات صبت اهتماماتها

<sup>1</sup> ينظر : المرجع السابق ، ص 327-334.

<sup>2</sup> عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري ، الكتاب المدرسي، ص 23.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> عبد الرحمان الهاشمي، محمد علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 334-349.

في بناء شبكات تقويم ذات معايير متعددة ومتنوعة كفلت لها أحقية الاعتماد في تقويم الكتب المدرسية والعمل على تجويدها والبحث في نقاط القوة والضعف. قصد استثمارها أو تفاديها نحو بناء كتاب مدرسي شامل متكامل مبني وفق أسس علمية تضمن جودته ومقروئيته .

#### 9/1/6/1 شبكات تقويم الكتب المدرسية للغة العربية:

يركز مفهوم تقويم الكتب المدرسية على إصدار الحكم في مدى جودة هذه الكتب التي تمثل الوثائق الاجرائية لمحتوى المناهج ومدى تيسيرها لعمليتي التعليم والتعلم ومدى قدرتها على تحقيق أهداف العملية التعليمية وكشف نقاط ومواطن القصور فيه تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لعلاجها.<sup>1</sup>

ومن الشروط الأولية للقيام بهذا النوع أن يلجأ الباحث في جمع المعلومات والمعطيات إلى أشخاص أكفاء ويتوفرون على درجة مناسبة من الجاهزية والفاعلية وذلك بغية الحصول على مساهماتهم الجدية والمفيدة . جمعناها في المخطط التالي:<sup>2</sup>



وتناول الكتاب المدرسي كموضوع بحث للتقييم عرف مجموعة من المشاكل الأساسية:<sup>3</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 301.

<sup>2</sup> ينظر: عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي، ص 41.

<sup>3</sup> ينظر: عبد الجليل أميم "مناهج البحث وتطوير الكتاب المدرسي، نموذج شبكة بيلفريد الألمانية"، ص 372.

- **المشكل النظري:** يتجلى في انعدام أية نظرية متكاملة حول الكتاب المدرسي، بل حتى دوره الديدانكتيكي والمنهاجي، لم يتم تناولهما حتى الآن بالدرس والتحليل، رغم وجود أفكار أولية ومسبقة في الأدبيات التربوية المتنوعة.
  - **المشكل التجريبي:** يتجلى في انعدام المعلومات الكافية عن كيفية تعامل المعلم والتلميذ داخل وخارج الدرس مع هذه الوسيلة التعليمية.
  - **المشكل المنهاجي:** يتجلى في عدم توفر تقنيات ومناهج قادرة على بحث الأبعاد المختلفة وكذا بناء المقولات وتقويم الأبحاث الخاصة بهذه الوسيلة التربوية.
- و عموماً فإن أغلب الأبحاث المتناولة للكتاب المدرسي تستأنس بمناهج مختلفة يمكن إجمالها في ما يلي<sup>1</sup>:
- دراسات تعتمد منهج التحليل الأدبي غير المدعم بأي سند نظري تربوي.
  - دراسات تعتمد على المقابلات مع الفاعلين والمتفاعلين مع الكتاب وتنبني على ما يسمى بقائمة الضبط. checklist.
  - دراسات تعتمد تقنية تحليل المضمون بمختلف أنواعها.
  - دراسات تنبني على تقنية التحليل عبر الشبكات، وهي منتشرة بالخصوص في ألمانيا والنمسا وتعتبر كتطوير للنموذج الأمريكي checklisten إضافة إلى كونها تدمج تقنية تحليل المضمون.
- و بناء شبكة للتقويم يعتبر من الأمور التي تتطلب مجهودات جادة وشاقة وخاصة إذا علمنا أن هناك عدداً من الصعوبات التي يصادفها مثل هذا العمل، نذكر من أهمها<sup>2</sup>:
- صعوبة رصد وتحديد الخصائص أو الميزات التي ستخضع لعملية التقويم، أو بعبارة أخرى تحديد موضوع التقويم، لأن كل أسئلة الأداة أو الشبكة تكون مطروحة حول الموضوع.
  - تعتبر مرحلة كتابة الأسئلة من أهم مراحل بناء الأداة ويتم ذلك فيما يلي:

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 372، 373.

<sup>2</sup> ينظر: عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي، ص 43.

- ضرورة طرح سؤال أو أسئلة لكل نقطة والهدف من ذلك هو البحث عن تلاؤم بين التقويم أو أدواته والخصائص الخاضعة لهذه العملية.

- صياغة الأسئلة تقتضي أن تكون صياغة لا تحتل معاني وتأويلات متعددة.

- ضرورة تجنب استعمال الكلمات التقنية حتى لا تعوق فهم السؤال. ولذلك يمكن للمقومين أن يلجؤوا لعلاج هذا الأمر بتقسيم الشبكة إلى جزئين : الجزء الأول مخصص لتقويم الخصائص الأساسية والجزء الثاني للنقط الأقل أهمية ، والتي من شأنها أن ترفع جودة الكتاب المدرسي .

• من النقط الأساسية أيضا ، مسألة اختيار نماذج الأجوبة ومقتضياتها، لأنها تسمح بالتمييز الواضح بين الأجوبة الايجابية والسلبية إزاء الكتاب المدرسي. ومن الضروري أن تكون مصاغة ومطروحة على هذا الأساس.

• تأتي مرحلة تجريب شبكة التقويم وصياغتها النهائية ثم استعمالها ، وللتجريب هنا أهمية الكشف عن جودة الأداة وقدرتها على تقويم الكتاب المدرسي تقويما سليما.

ومن بين أشهر الشبكات نجد شبكة معهد بليفيلد Bielefeld لمؤلفها Peter Weinbrenner

Heidrun Peters, Manfred Laubing ، حيث يرى أصحاب هذه الشبكة أن عملية تحليل الكتاب المدرسي هي أوسع وأكثر وفوق ما يفهم من تقنية تحليل المضمون .<sup>1</sup> حيث تشتغل الشبكة بخمسة أبعاد تحليلية محددة كالتالي:<sup>2</sup>

الأبعاد التحليلية	المقولات الأساسية
نظرية المعرفة	التوجيه والهدف الأساسي / تحليل المقولات الواردة في الكتاب
التصميم	التصميم الخارجي والطباعة
المادة العلمية	الصحة والموضوعية وأنية المواضيع
ديداكتيك المادة	المنطلق الديداكتيكي للمادة / الهدف التعليمي / البنية والتراتبية.
علم التربية	التوجه التربوي العام / نوعية الكتاب المدرسي / الوظائف الديداكتيكية. / الوظائف المنهجية.
	البناء المصطلحي / البعد القيمي في الكتاب والإيديولوجية
	الألوان والرسومات
	الاجمالية في الطرح والمنهجية.
	درجات التحول والتلخيص / التوجه الاستشكالي / العلاقة بالتوجهات العامة.
	نوعية النصوص ، بنية النصوص ومفهوميتها أو وضوحها / أشكال التواصل والتفاعل.

<sup>1</sup> ينظر: عبد الجليل أميم "مناهج البحث وتطوير الكتاب المدرسي، نموذج شبكة بليفيلد الألمانية"، ص 373.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 377.

إلى جانب شبكة بليفيلد نجد شبكة ستروغن والتي وُضعت لتحقيق هدفين أولهما تقويم مدى توفر الكتاب المدرسي على الخصائص البيداغوجية اللازمة ، وثانيهما تحديد مدى استجابة الكتاب المدرسي لجملة من المعايير التقويمية\* المحددة في الشبكة. وميزة هذه الشبكة قابليتها للتعميم كونها مستقلة عن المادة الدراسية التي أُلّف من أجلها الكتاب وعن سن المتعلم ومستواه بالإضافة إلى استقلاليتها عن نمط التعليم المتبع.<sup>1</sup>

إذ تنقسم هذه الشبكة إلى قسمين كبيرين : القسم الأول : يتعرض للمعايير الدنيا الأساسية وهي معايير يتوجب على كل كتاب مدرسي أن يشتمل عليها بصورة ضرورية وملزمة ، حيث تم جمع هذه المعايير ضمن أصناف عشرة هي :<sup>2</sup> القيم الثقافية/ الأهداف البيداغوجية المتوخاة/ محتويات ومواد التعلم/ سيرورات التعليم/ التمارين التطبيقية أو تقويم أهداف الكتاب المدرسي/ النص/ الصور والرسوم المتحركة/ الطباعة/ تصميم الصفحات / الميسرات التقنية\*.

أما القسم الثاني فيتضمن معايير الاتقان التي تمنح للكتاب المدرسي قدرا عاليا من الجودة البيداغوجية ، علما أن هذه الجودة تتطلب تظافر جهود المؤلفين المتوفرين على كفاءات عالية في الميدان. أما فيما يتعلق باستعمال الشبكة فهو يسير إذ يكفي أن يضع المقوم علامة (x) في الخانة المناسبة ، و أن يذكر الفصل أو الصفحة التي تستوجب المراجعة والتحسين ، وقد صيغت عبارات الشبكة بصورة تجعل تأكيد الإجابة بنعم مسألة إيجابية للكتاب المدرسي ، أما نفيا فيعتبر مسألة سلبية إزاءه . وبهذه الطريقة يصبح من السهل رصد جل الثغرات والنقائص التي تعترى الكتاب المدرسي أو جزءا من أجزائه.<sup>3</sup> تنضاف إلى الشبكتين سابقتي الذكر شبكة ثالثة تسمى شبكة كزافيي والتي رسمت لنفسها هدفين هما: تقويم الخصائص البيداغوجية والمادية للكتب المدرسية و اختيار الكتب الأكثر انسجاما مع حاجيات الجمهور المستهدف من بين الكتب المعروضة في السوق.

\* المعايير الدنيا ومعايير الاتقان مرصودة بالتفصيل عند عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي، ص 47-70..

<sup>1</sup> عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي، ص 45.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 45، 46.

\* يقصد بالميسرات التقنية تلك المكونات المادية التي يتضمنها الكتاب المدرسي كمفاتيح تيسر للقارئ أكبر استفادة ممكنة مثل جدول المحتويات الفهرست ، مقدمة الكتاب ومدخله، ثبت المصطلحات التقنية ، المعجم ، البيبليوغرافيا... للاستزادة ينظر: عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي ، ص 36، 37.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص 46.

وقد تم إعداد هذه الشبكة بصورة تجعلها قابلة للتطبيق على كل الكتب المدرسية داخل سياق المنهاج (تعليم أولي، أساسي، ثانوي)، حيث تنقسم هذه الشبكة إلى ثلاثة عشر قسماً، كل قسم متعلق بخاصية بيداغوجية أو مادية للكتاب المدرسي، متمثلة فيما يلي: اللغة المستعملة / الغلاف / التسفير / الورق / الميسرات / الأهداف البيداغوجية / محتويات المادة / وضعيات وسيرورات التعليم / الرسوم والصور التوضيحية / وضعيات التقويم / المظهر المادي / التصحيح اللغوي / نصوص الكتاب.<sup>1</sup>

وكل قسم يقترح مجموعة من المعايير التقويمية لقياس خصائص الكتاب المدرسي، حيث تشير المعايير المكتوبة بخط عادي في الشبكة إلى الخصائص الدنيا التي ينبغي أن تتوفر في الكتاب المدرسي بشكل إلزامي وضروري، أما الخصائص التي يستحب أن تتوفر في الكتاب المدرسي فكتبت معاييرها بخط عادي، لأنها تعكس قيمة مضافة، وغيابها لا يعني رفض الكتاب الخاضع للتقويم.

وقد خصص حيز فارغ في نهاية كل قسم لإعطاء اقتراحات تهدف إلى تحسين الكتاب المدرسي، وتبقى الاقتراحات صالحة مادام الكتاب لم ينشر بعد على نطاق واسع. أما كيفية استعمال هذه الشبكة فلا بد من قراءتها تامة، فإذا كان الكتاب يستجيب لمعيار ما من المعايير يضع المقوم علامة (x) في خانة (نعم)، وإذا لم يستجيب للمعيار المعني فتوضع علامة (x) في خانة (لا)، وإذا كانت بعض أجزاء الكتاب مطابقة للمعيار وبعض أجزائه (لا)، وجب على المقوم أن يضع العلامة في خانة (جزئياً). وفي هذه الحالة وجب تحديد الفصل والصفحة أو عند الاقتضاء الفقرة التي ينبغي مراجعتها، والاقتراحات المقدمة لتحسين الكتاب تصاغ بطريقة دقيقة تحت عنوان تحسينات مقترحة (تحسينات مقترحة) في نهاية كل قسم من أقسام الشبكة. وينبغي أن يصاحب تقويم الشبكة بعد تعبئتها تقرير يتضمن صياغات تركيبية حول نقاط القوة المميزة للكتاب المدرسي ونوعية التحسينات المقترحة.<sup>2</sup>

كما اجتهد كل من عبد الرحمان الهاشمي ومحمد علي عطية في كتابهما تحليل محتوى مناهج اللغة العربية على بناء مجموعة معايير تقويمية حصرت في 12 اثنتا عشر مجالاً تتفرع عن كل مجال معايير جزئية، وتمثلت هذه المجالات في: معايير تقويم غلاف الكتاب / عنوان الكتاب / المؤلفون / الفهرسة / أهداف الكتاب / مقدمة الكتاب / محتوى الكتاب / الوسائل المستخدمة في الكتاب (الرسوم، الصور، الأشكال) / تنظيم المحتوى وعرضه / التقويم / الطباعة والتنسيق / قائمة المراجع.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 71-72. وللاستزادة ينظر المرجع نفسه، ص 74-93.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 73، 72.

حيث يكون التقويم بوضع علامة على أحد مستويات توافر المعايير التي ضبطت بـ (ممتاز ، جيد جدا ، جيد ، متوسط ، دون المتوسط).<sup>1</sup>

و بنظرة فاحصة لمجموع ما تناولته الشبكات التقويمية الأربع لاحظنا دقة الشبكات الثلاث الأولى وشموليتها مقارنة مع الشبكة الرابعة التي تحتاج إلى إعادة الضبط المنهجي في تسلسل المعايير، إلى جانب إهمالها لعنصري التحسينات والاقتراحات إغفالا لدورهما الفاعل في تجويد الكتاب المدرسي .

أما من جهتنا فقد حاولنا الاستفادة من الشبكات سابقة الذكر إلى جانب شبكات آخر قصد بناء شبكة تقييمية لتقييم كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وللإبانة عن نقاط جودتها من انعدامها من منظار معلمي هذه المرحلة .لتكون بعد ذلك بوصلة لمن أراد الاستفادة من هذا الجهد.( أنظر الملاحق).

وبالعودة إلى عينة كتبنا بالتحليل ، فكما هو متناول أعلاه، يمكن إخضاع الكتب المدرسية للوصف والتحليل شكلا ومضمونا ومقروئية ، وبمعايير عدة ، سنكتفي نحن بتناول الشكل الخارجي والمضمون بنوع من الاختصار كون المقام لا يسمح بالتوسع .و لأن مقصدية بحثنا في الأساس هي رسم مجالات اشتغال التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة.

#### 2/6/1 وصف وتحليل كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية :

قبل الوصف والتحليل لمجموع الكتب المدرسية وجب إقرار تأكيد المنهاج الجزائري في محتوياته على أن كتاب التلميذ ينبغي أن تتوافر فيه المميّزات الآتية<sup>2</sup> :

- ✓ أن يعرض المفاهيم وفق نظام منسجم، و بناء على تجزئة المادة إلى وحدات تعليمية متوازنة.
- ✓ أن يشمل على مستويات تتميز بـ: الحداثة، الواجهة، الصّحة العلمية، مناسبة سن المتعلمين، الاستجابة لميول و رغبات شريحة المتعلمين.
- ✓ أن تتوافر على درجة عالية من القابلية للقراءة من الناحيتين اللّسانية و الخطيّة.

<sup>1</sup> ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، محمد علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 303-316.

<sup>2</sup> مناهج سنة الثالثة ابتدائي ص 22، 23.

- ✓ أن يحتوي على مسهلات التّعلّم؛ مثل الموضّحات (الصور، الرسوم، الرسوم البيانية، الجداول، النماذج...).
- ✓ أن يشمل على فهرس و جدول ألف ب أي للمحتويات المعالجة لتسهيل الاستعمال و الاستفادة.
- ✓ أن يجسّد التّعليم بوساطة الكفاءات، ويحترم المقاربة النصيّة.
- ✓ أن يشمل على نشاطات للإدماج و التقييمين التكويني و التّحصيلي.
- ✓ أن يعنى بالنشاطات و يؤكّد عليها.
- ✓ ينبغي أن يترجم المنهاج ترجمة صحيحة و كاملة، ومن ثمّ فيجب أن يكون غنيا و ثريا من حيث محتوياته ولو أدى بذلك إلى تجاوز عدد صفحاته المئتين.
- ✓ يجب أن تردّ نصوص القراءة و غيرها مشكولة باستثناء: حروف المعاني، الكلمات الشائعة التي سبق التعرّف عليها، أسماء الإشارة، الضمائر المنفصلة، الأسماء الموصولة، أسماء الأشخاص و الحيوانات و الأشياء الشائعة (محمد، عمر، ليلى، ثعلب، ديك، أرنب، شجرة، مطرقة، مسمار...)، جميع الحروف الممدودة، آخر حرف في الجملة (تعويد المتعلّمين على الوقوف على الساكن).
- ✓ يجب أن يحمل غلاف كتاب التلميذ المعلومات الإلزامية الآتية : الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، اسم السلسلة إن وجدت ، عنوان الكتاب و اسم المادة، اسم دار النشر. والمعلومات نفسها ينبغي أن يحملها دليل المعلّم أيضا.
- تصور تم توجّهه لمتعلّمي المرحلة الابتدائية منذ السنة الأولى ابتدائي من خلال كتب خاصة بتعليم اللغة العربية وتعلّمها، وتتضمّن هذه الكتب مجموعة من الموضوعات اللغوية والنحوية، حيث يتم عرض بعضها في السنة الأولى ابتدائي والبعض الآخر في السنة الثانية ابتدائي ومحتوى آخر في السنة الثالثة ابتدائي وهكذا الأمر بالنسبة للسنة الرابعة والخامسة. حيث سنعمد إلى وصف وتحليل هذه الكتب من خلال ما توصلت إليه بعض الدراسات التحليلية والنقدية لهذه السندات .



1/2/6/1 كتاب سنة أولى ابتدائي: لقد صادقت وزارة التربية الوطنية على تأليف كتب اللغة العربية الخمسة، والبدائية كانت مع كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي الذي جاء بعنوان "اللغة العربية: كتاب التلميذ"، وهو من إخراج وتصميم منشورات الشهاب. وساهم في تأليفه والإشراف عليه كل من: محمد بن بسعي: أستاذ جامعي، بوبكر خيشان: مفتش التربية والتكوين، محند الطاهر مدور: مفتش التربية والتكوين، سليمان بورنان: أستاذ التعليم الثانوي، تواتي فاصولي: مفتش التربية والتكوين، لعربي مراد: مفتش التربية والتكوين.<sup>1</sup>

**ملاحظة:** تقاسم التأليف مجموعة من المفتشين، مع أستاذ تعليم ثانوي، وكلهم غير محتك بشكل كلي ومباشر بالسنة الأولى كما هو حال معلمي ومتعلمي هذه السنة.

أما الوصف الخارجي فيمكن أن نوجزه في النقاط التالية:

- ظهر غلاف الكتاب في مظهر مقبول إلى حد ما في خطه و ألوانه. فالعنوان هو صورة نمطية لما ألفناه في الكتب السابقة. وحجم الكتاب مقبول من حيث حجم وعدد صفحاته. وأما من الداخل فظهر العيب واضحا كون حجم الخط المستعمل-خاصة-في المرحلة التعليمية صغيرا، والأحسن لو وظف خط كبير الحجم، على الأقل كان على المؤلفين استعمال المقاس المستخدم في المرحلتين الأخريين.
  - اضطراب في تقديم صدور الوحدات التعليمية حيث رصدت في المرحلة التمهيدية المجالات التواصلية و المضامين اللغوية و الوسائل. وفي هذا التوجه نجد تسهلا للمعلم، و لكن هذا المنهجية غابت في المرحلتين الموالتيتين. وربما هذا التوجه هو ما أوقع المؤلفين في إهمال الكثير من المضامين اللغوية.<sup>2</sup>
- 2/2/6/1 كتاب سنة ثانية ابتدائي: جاء الكتاب بعنوان "لغتي الوظيفة: كتابي في اللغة العربية" من تأليف أستاذين في جامعة الجزائر: سيدي محمد دباغ بوعباد، وحفيظة تازورتي، ومن طباعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.<sup>3</sup>

**ملاحظة:** تقاسم التأليف أستاذان أكاديميان وغياب تام لأصحاب الميدان من معلمين ومفتشين للغة العربية.

<sup>1</sup> كتاب التلميذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، 2014/2015.

<sup>2</sup> مصطفى طويل: دراسة تحليلية للكتب المدرسية، ص22.

<sup>3</sup> لغتي الوظيفة كتابي في اللغة العربية، السنة ثانية من التعليم الابتدائي، تأليف سيدي محمد دباغ بوعباد، حفيظة تازورتي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011.

إذ يمكن التفصيل في دراسة ثلاث جوانب من الكتاب تتمثل في:<sup>1</sup>

1/2/2/6/1 جانب الشكل: على مستوى هذا الجانب يمكن رصد الملاحظات التالية :

- ✓ الكتاب تحت عنوان "لغتي الوظيفية" وهو عنوان هادف و معبر إلا أن تواجد في الزاوية اليسرى من أعلى الكتاب و بخط أقل حجما من العنوان الذي يتوسط الصفحة بحجم أكبر يحول دون بروزه كعنوان رئيسي للكتاب فالمتبادر إلى الأذهان أن العنوان هو كتابي في اللغة العربية وليس العكس . وعليه فالواجب كتابة عنوان الكتاب: "لغتي الوظيفية" وسط الصفحة بخط عريض بارز.
  - ✓ صور الغلاف معبرة عن مشاهد المحاور باختصار وهي متناسبة مع ذهن المتعلم و مثيرة لا نتباهه.
  - ✓ حجم الكتاب حسن من حيث مقاس الصفحات وهو الجزء الثاني أحسن و أجود منه في الجزء الأول و المقدر ب (27/19) .
  - ✓ نوعية الورق حسنة ، و الخط جيد للغاية يساعد على القراءة المريحة ، أما صوره فهي جيدة وذات دلالة و إيجاء .
  - ✓ لكي يشعر المتعلم بالتواصل الحسي و المعنوي بين النصوص و التمارين و يتمثل المقاربة النصية بشكل محسوس و ملموس لا بد من إرفاق كل درس بتمارينه الخاصة به وذلك يستغنى عن الكتاب الثالث الخاص بالتمارين و يكتفى بجزئين فقط على أن يكونا في حجم (27/19) .
- 2/2/2/6/1 الجانب المنهجي : على مستوى هذا الجانب يمكن ذكر الملاحظات التالية :
- ✓ فهرس الكتاب بحاجة إلى تفصيل أكثر كونه لا يتعرض بالذكر إلى الصيغ و التراكيب المقررة في المنهاج ولا إلى ما هو خاص بنشاط الكتابة و الإملاء وكذا المعجم مما هو خاص بنشاط أثري رصيدي اللغوي .لذا نقترح إضافة خانتين في الفهرس لتدوين هذه الدروس وبالتالي توفير عناء البحث عنها في ثنايا الكتاب.
  - ✓ الكتاب مقسم إلى محاور تحوي بداخلها وحدات تعليمية متجانسة داخل محور وفي هذا الصدد نقترح بعض التعديلات التي نوجزها فيما يلي :
  - \*إعادة ترتيب بعض المحاور ..

\*الاقتصار على ثلاث وحدات تعليمية داخل المحور بدلا من أربع وحدات.

<sup>2</sup> ينظر: مصطفى طويل: دراسة تحليلية للكتب المدرسية، ص43-46.

\*تذليل الدروس بتمارين تطبيقية في الكتاب نفسه وعدم تخصيص كتاب مستقل بالتمارين كما هو معمول به.

\*جعل وقفة تقويمية واحدة في نهاية كل محور من محاور الكتاب.

\*مداخل المحاور مرفقة بصور دالة تساعد على وضع المتعلم في جو الحدث ، وحذا لو كانت مرفقة بذكر عناوين للكفاءات المستهدفة من المحور تساعد على رفع درجة استعداد المتعلم لما سيلقى عليه ويستدعي التركيز والانتباه إليه.

✓ صور نصوص القراءة تتموضع بشكل جيد في صفحة النشاط ، كما أنها جد معبرة عن مضمون النص ومنسجمة مع أحداثه ، كما أن نشاط أثري رصيدي اللغوي يتوفر على صور مجسدة للكلمات المتواجدة أسفلها أحسن تجسيد ، حيث يتطابق الدال مع المدلول تطابقا تاما. وجملة القول أن المسهلات مناسبة و مساعدة على المقرئية الجيدة.

✓ عناوين النصوص مكتوبة بالخط العريض الملون البارز وهو شيء جيد.

✓ الكلمات الصعبة داخل النصوص مكتوبة بلون مغاير وملفت للانتباه وهذا أمر حسن.

✓ أسطر النصوص بينها مسافة كافية ومرقمة ترقيما يساعد من سطر إلى آخر وتحديد موضع السطر بسرعة خلال الدراسة وهو تنظيم جيد.

✓ نصوص الكتاب غير معزوة لأصحابها ماعدا ثلاثة نصوص وردت في الصفحات التالية: 54-66-78 .

✓ عناوين الوضعيات التعليمية هادفة ومناسبة وبارزة بلون خاص.

✓ خطوات دراسة النص من حيث المعنى و المبنى منسجمة فيما بينها ومرتبة ترتيبا علميا منطقيا ، فتقديم

دراسة المعنى على دراسة المبنى له ما يبرره، إذ بعد فهم معنى النص عن طريق الشرح مفرداته و الإجابة عن

مجموعة من الأسئلة حول مضمونه يتم الانتقال إلى دراسة مبنى النص من خلال استخراج بعض

المضامين والظواهر اللغوية و توظيفها في الاستعمال إنشاء و كتابة.

✓ الكتاب يتبنى المقاربة النصية و يحققها في أنشطته المختلفة.

✓ الكتاب يتبنى بيداغوجيا المشروع و يعمل على تجسيده.

✓ الكتاب يراعي المكتسبات القبلية و يحقق التواصل المعرفي.

2/2/2/6/1 الجانب المعرفي: تكمن ملاحظات هذا الجانب في النقاط التالية :

- ✓ الكتاب ملتزم بتقديم نوعية المعارف المقررة في المنهاج.
- ✓ كمية المعارف و المعلومات مقدمة بتدرج و انتظام.
- ✓ نصوص الكتاب منتقاة بعناية وهي مناسبة في شكلها و مضمونها لمستوى المتعلم و مثيرة لفضوله.
- ✓ نصوص القراءة تعزز قيم الهوية الوطنية و تولي عناية كبيرة للقيم الاجتماعية و الاقتصادية و من ثم فهي تؤسس لبناء شخصية الفرد المسؤول في المجتمع .
- ✓ عناوين النصوص مناسبة لمضامينها و معبرة عنها.
- ✓ نصوص القراءة خالية من الأخطاء العلمية و الإملائية و مشكولة شكلا صحيحا.
- ✓ نصوص الكتاب غير معزوة لأصحابها ماعدا ثلاثة نصوص.
- ✓ الكتاب يعتمد طريقة شرح المفردات عن طريق شرح المفردات عن طريق المثال إلا أن ذلك لا يفي بالغرض في كثير من الأحيان كما مثلنا له في الدراسة و عليه فالأنسب في هذا الجمع بين الشرح بالمرادف و المرادف معا.
- ✓ نشاط إثراء الرصيد اللغوي منسجم مع مجال التواصل للمحور و مدعم لمكتسبات التلميذ.
- ✓ يوفر الكتاب للمتعلم زادا لغويا مناسباً لقدراته العقلية مما هو بحاجة إليه في الاستعمال في مختلف مناحي الحياة الأمر الذي يمكنه من اكتساب لغة وظيفية.
- ✓ أسئلة و ضعية "أجيب" مساعدة على فهم النص و هي موجزة و هادفة.
- ✓ الكتاب يهتم اهتماما بالغا بالخط و طريقة رسمه و تجويده.
- ✓ المحفوظات و الأناشيد متجانسة مع المحاور و هادفة.
- ✓ التمارين التطبيقية مناسبة لقدرات التلميذ في طرحها و بنائها و تنوعها و هي كافية لترسيخ المكتسبات.
- ✓ تمارين التقويم التحصيلي الواردة تحت عنوان "أقيم تعلماتي" كفيلة بقياس معارف التلميذ غير أنه يستحسن أن تكون في نهاية كل محور لتحقيق صفة ادمج و الشمول، وليس إثر كل وحدتين تعليميتين كما جاء في كتاب التمارين.
- ✓ الكتاب يحقق المهارات الأساسية من قراءة و فهم و تعبير و كتابة و يحول المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية تمكن التلميذ مع التجاوب مع لغته و التكيف مع محيطه.
- فتحليل كتاب السنة الثانية على مستوى الجوانب الثلاث يعطي صورة عامة شاملة لها السند يمكن للباحث في التعليمية الانطلاق منها نحو الدراسة التقييمية التقويمية بشكل أوسع وأدق .

أما في مقامنا هذا فسنتكفي بتبيان الملامح التقييمية التقويمية بشكل موجز وفق ما تقتضيه دراستنا.

3/2/6/1 كتاب السنة الثالثة ابتدائي: والذي جاء معنونا بـ"رياض النصوص: كتابي في اللغة

العربية" بإشراف وتأليف شريفة غطاس أستاذة التعليم العالي، بمشاركة كل من: مفتاح بن عروس و الطاهر لوصيف برتبة أستاذ مكلف بالدروس. وقامت بتصميم الكتاب وتركيبه فوزية مليك، وتصميم الرسومات والغلاف كل من: زهية يونس، خالد بلعيد، فضيلة مجاجي، كريم حموم. والإشراف على طباعته كان من توقيع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.<sup>1</sup>

**ملاحظة:** تقاسم التأليف ثلاثة أكاديميين مع تعداد ملموس لمصممي الرسومات والغلاف. وكل له تبعاته 4/2/6/1 كتاب السنة الرابعة ابتدائي: يُقدّم كذلك باسم "رياض النصوص: كتابي في اللغة العربية"، وأشرفت على تأليفه نفس الأستاذة التي أشرفت على الكتاب السابق، وكان ذلك بمشاركة الأستاذ الجامعي مفتاح بن عروس وعائشة بوسلامة برتبة معلمة، وأمّا تصميم الغلاف والتركيب فقد قامت بذلك نفس المجموعة المذكورة في كتاب السنة الثالثة وكان ذلك أيضا من إنتاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.<sup>2</sup>

**ملاحظة:** نفس هيئة تحرير وإخراج كتاب سنة ثالثة مع إشراك لمعلمة واحدة. وهو إشراك نوعي يحسب لهذا الكتاب مقارنة مع سابقه

5/2/6/1 كتاب السنة الخامسة ابتدائي: كتاب جديد أيضا وهو آخر كتاب يقرأه المتعلم في التعليم الابتدائي بالعنوان ذاته المعتمد في الكتابين السابقين "رياض النصوص: كتابي في اللغة العربية"، وساهمت في تأليفه وتصميمه اللجنة ذاتها بالتعاون مع يوسف قاسي وعلي معالج الصور الفوتوغرافية ومع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.<sup>3</sup>

وللعلم جاءت هذه الكتب تقريبا بالحجم والشكل ذاتهما، فليس هناك فارق كبير بينها من حيث عدد الصفحات والتصميم الداخلي والخارجي الذي يتماشى نوعا ما مع سن المتعلم، لأن لشكل الكتاب أثرا كبيرا عليه، وذلك نظرا لما يوفره من تشويق وإثارة، بدليل أنه غالبا ما ينصرف المتعلم عن الكتاب لعدم

<sup>1</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة ثالثة من التعليم الابتدائي، شريفة غطاس وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2015/2014.

<sup>2</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة رابعة من التعليم الابتدائي، شريفة غطاس وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012/2011.

<sup>3</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، شريفة غطاس وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012/2011.

الاهتمام بشكله وطريقة إخراجها، ولهذا لا بد أن يكون تجليد الكتاب بطريقة تصونه، وتيسر على المتعلم استخدامه. ص 24

هذا ونجد جميع الكتب تحوي المساعدات أو الميسرات التقنية التي تتمثل في مقدمة الكتاب التي تأتي في أول صفحة له، فهي النص التمهيدي الذي يوضح ما يحويه الكتاب ويشرحه، ولكن شرط أن تكون موجزة ومختصرة، وفي مقدمات الكتب المقصودة إشارة إلى أن كتاب اللغة العربية الوسيلة التي يتحقق من خلالها تعليم العربية وتعلمها، وأنه موجه لمتعلم المستوى الابتدائي. وكما أشار مؤلفوها إلى أنها تشتمل على مجموعة من النصوص والدروس الخاصة بكل نشاط لغوي، وأنها قائمة على مبادئ ثلاثة هي مقارنة التدريس بالكفاءات و المقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع.

وكما احتوت الكتب على الفهرس الذي يُعرض فيه البرنامج السنوي على شكل خطة محكمة البناء تُذكر فيها جميع الوحدات وعناوين الدروس والنصوص والفهرس ينبغي أن يأتي مرتباً ومنظماً مما يساعد المتعلم في الرجوع إلى محتويات الكتاب بسهولة. ونجد جميع الفهارس مقدمة في بداية الكتب وجاءت على شكل جداول تضم كل محتوياتها.<sup>1</sup>

وأما بخصوص وسائل الإيضاح التي تتضمنها الكتب، فينبغي أن نذكر أنه ما من كتاب في التعليم الابتدائي إلا واحتوى مجموعة معينة من الصور والرسومات وذلك لأهميتها الفعالة في عرض المعلومات وإبرازها بشكل واضح فهي ذات فائدة كبرى وضرورية وبالأخص في هذا المستوى حيث لا يزال المتعلم في حاجة إلى ما هو بصري لفهم الفكرة وإدراكها. وجاءت هذه الوسائل بألوان مختلفة، لأن استخدام الألوان يساعد في إبراز العناصر المهمة في موضوعاتها، إذ يعمل على تمييز هذه العناصر أو التأكيد عليها أو زيادة التباين بينها، والخلفية أو القاعدة». فلا يهتم ملء الكتب بالرسومات والصور بقدر ما يهتم الحرص على تقديمها بألوانها الحقيقية، إذ ليس من المناسب مثلاً أن يقدم الموز باللون الأزرق بدلاً من الأصفر، لأن إعطاء اللون الشبيه للشيء بلون حقيقته يساعد المتعلم الربط بين الحقيقة والرسم الذي يُصورها، ويجب أن يترك اختيار الألوان لأي رسم على إبراز الحقيقة بالدرجة الأولى، ثم الناحية الجمالية بالدرجة الثانية فالاستعمال غير الصحيح للألوان يسلب من الشيء حقيقته وطبيعته.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر: السعيد بوعبد الله، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي"، ص 25.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 25، 26.

أما محتويات الكتب وكأي كتاب مدرسيّ تشمل جميع كتب اللغة العربية مجموعة من النصوص والدروس والتمارين والتطبيقات الذي يرتبط ورودها بالأنشطة اللغوية التي احتواها كل كتاب، ويقصد بمحتوى الكتب تلك المادة الدراسية التي يتلقاها المتعلم في مستوى تعليمي معيّن، فمحتوى الكتاب عامة يتمثل في كل ما تضمّه دفّتا الكتاب من أفكار ومعلومات وحقائق ومفاهيم تترجمها رموز لغوية، ويحكمها نظام معيّن من أجل تحقيق هدف ما كتزويد المتعلم بالجديد في موضوع معيّن، أو تغيير بعض ما يعرفه في هذا الموضوع. فالمحتوى يتمثل في كل ما يرد في الكتاب من معلومات وحقائق ومفاهيم تصل إلى المتعلم بوساطة اللغة. فعملية اختيار المحتوى لا تتم بكيفية عشوائية أو بالصدفة، وإنما عملية الاختيار تعتبر العملية المرحلة الحاسمة في مسار تعليم اللغة، فهي «أهم عنصر ينهض عليه تعليم اللغة، ويؤثر في كلّ العناصر اللاحقة»، ولهذا لا بد أن يتم اختيار المحتوى وفق معايير خاصّة ومدرسة ومنها ضرورة النّظر في حاجيات المتعلم اللغوية وقدراته الفكرية والمعرفية في مختلف مراحل نموّه، لأنّ ما يُقدّم للمتعلم في السنة الأولى ابتدائيّ يختلف من حيث النوعية عما يُقدّم لمتعلّم السنة الخامسة ابتدائيّ الذي يكون أكثر كفاءة على الاستيعاب والتلقي. ومن حيث الكميّة أيضاً، فينبغي أن يكون محدوداً حتى لا يجد المتعلم صعوبة في استيعابه «لا يُمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته اللغة في مرحلة معينة حد أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كلّ درس من الدّروس الذي يتلقاه ينبغي أن يكتفي بكمية معينة، وإلا أصابته تُخمة ذاكريّة، بل حصر عقليّ خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته اللغة». نفهم من هذا أنه لا بد من تحديد الكمية اللغوية التي ينبغي أن تقدم للمتعلم في كل مرحلة تعليمية ما.<sup>1</sup>

ومن خلال تفحصنا للكتب الخمسة تبين لنا أن مؤلفيها أخذوا ببعض شروط التأليف العلمية، فقد حاولوا تنظيم الكتب في صورة تليق بمستوى المتعلم في كل مستوى تعليمي، فالبداية كانت مع موضوعات نشاط القراءة التي استمدّت من الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلم، فقد وردت فيها موضوعات ذات علاقة بالشارع والمنزل والمدرسة وغيرها، فموضوعات النصوص يجب أن تكون ممثلة لحاجيات المتعلم واهتماماته في كل صف، وأن تكون نابعة من خبراته ومتصلة بحياته اليومية، وأن تبعده عن كل ما هو زائف وخيالي. ونصوص كتب اللغة العربية جاءت متنوعة وبكمية معتبرة، تتوافق في معظمها مع مستوى المتعلم فهناك نصوص تتناول موضوع العلاقات الاجتماعية والأسرة وقضايا المجتمع

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 26، 27.

ومشاكله، وغيرها تناول موضوع الوطن والرياضة والثقافة، ونصوص أخرى تناولت موضوع الطبيعة والحيوانات وإلى غير ذلك.

حيث لاحظنا أن نصوص كتاب السنة الثالثة تكون أطول، وهي نصوص تتميز بالتنوع من حيث إنها نصوص لمؤلفين تتوزع في الفضاء المحلي والعالمي، وهي بهذا تخرج من دائرة النصوص المصنوعة وتوفر أبعادا جمالية وأدبية ووظيفية للغة. وتوزع هذه النصوص على عشرة محاور، التي تتوزع بدورها إلى ثلاثين وحدة تعليمية، وكل وحدة تتوزع هي الأخرى إلى مجموعة من الأنشطة التي تمتد على أربع صفحات وخلال أسبوع واحد: صفحتين للقراءة والتعبير الشفوي، وصفحتين لتوظيف اللغة ويليه كتاب السنة الرابعة بنصوصه التي تتميز بالطول مما يسمح للمتعلم بتحقيق القراءة المسترسلة والمعبرة، وكذلك بالتنوع والانفتاح الذي يمكنه من التعرف على ثقافات وعادات أخرى. وللاشارة يتوزع الكتاب إلى عشرة محاور تتوزع هي أيضا إلى ثلاثين وحدة تعليمية وكل وحدة تُقدم في خلال أسبوع. أما نصوص كتاب السنة الخامسة متنوعة كذلك يتعرف من خلالها المتعلم على ثقافة وعادات مجتمعه، وثقافات وعادات مجتمعات أخرى، وترد هذه النصوص في عشرة محاور موزعة إلى سبع وعشرين وحدة تعليمية، وكل وحدة تمتد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير، وصفحتين لتوظيف اللغة.<sup>1</sup>

و بعد هذه الإفاضة في الكتاب المدرسي بدءا بماهيته وانتهاء بشبكات تقويمه ونماذج لتحليله، يجدر التنويه إلى وجود وثائق تربوية تمشي جنباً إلى جنب مع الكتاب المدرسي بشكل تكاملي معلوم المقصد والمتمثل في ضمان الأداء الجيد و السيرورة الحسنة للعملية تبليغ محتويات الأنشطة بما فيها أنشطة اللغة العربية. وهو ما يمهّد لنا الحديث عن فحوى العلائق الموجودة بين الكتاب المدرسي والمنهاج و دليل المعلم والوثيقة المرافقة للمنهاج.

2/6/1 المنهاج و دليل المعلم والوثيقة المرافقة للمنهاج : أية علاقة بالكتاب المدرسي في ظل المفهوم والأهمية؟ من المتعارف عليه تربويا أن تعلم مادة من المواد يحتاج إلى الكثير من التخطيط في مجموع الآليات والوسائط الفاعلة في تحقيق عملية التعلم، هذه الأخيرة لا يمكن تحقيقها مالم تضبط العلائق بين أدواته بشكل يسهل عملية التعلم التكاملي الشامل. وأنى يتأتى له ذلك مالم تتحدد المهام وتفصل في كفاءات تنفيذها. فالتعلم من التخطيط إلى التنفيذ تكفله مجموع الوثائق التربوية ذات التناسق والتراتب المقصود خدمة للكتاب المدرسي وللمعلم بالدرجة الأولى.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 28.



## 1/2 /6/1 المنهاج والكتاب المدرسي:

في ضوء ما مر بنا من تناول للمنهاج والكتاب المدرسي وتعريفات كل منها نستطيع بكل بساطة رؤية العلاقة التلازمية الجلية بينهما ، حيث يعد الكتاب أقدر الوسائل التعبيرية عن محتويات المنهاج الأساسية وفلسفته التربوية والاجتماعية، في حين يكفل هذا الأخير للأول مقداراً معتبراً من التوجيهات التربوية تخص الأنشطة والفعاليات التي تجري داخل الصف وخارجه، إذ يحتوي أحياناً على توجيهات في طريقة التدريس وفي توجيه المعلم نحو انتباه وميول المتعلم إلى وجوب المطالعات الخارجية التي تزيد من خبرته المضافة إلى الخبرات المرصودة في الكتاب المدرسي.

و لتحقيق العلاقة التوافقية بين المنهاج التعليمي والكتاب المدرسي المنفذ له وجب التحرز في تحقيق آليات هذه العلاقة على النحو التالي:<sup>1</sup>

- لما كان الكتاب المدرسي لأية مادة من مواد التعليم يعد تفصيلاً وتطبيقاً لأهداف المنهاج فإن على كتاب تلك المادة أن يكون ملائماً يأخذ في اعتباره جميع أقسام ذلك المقرر الذي يطلب تعلمه وتعليمه من قبل التلاميذ -على نحو أفضل- وبالأستعانة به وبغيره من الكتب أو المراجع ذات العلاقة بالموضوع.
- ألا يكون مقصوراً بمادته ومحتوياته على تغطية مفردات المنهاج المقرر وحدها، أو على الحقائق والمعلومات النظرية المجردة المطلوب دراستها من قبل التلاميذ ضماناً لنجاحهم في الاختبار -فقط- وإنما يجب أن يعنى بتوفير فرص كافية ومتعددة لنمو التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم لإشباع حاجاتهم ورغبتهم والتدريب على المهارات وبما يساعدهم على التصرف باتزان وتعقل حيال المواقف الحياتية المختلفة، والاندماج مع بيئتهم المحلية.
- أن يوفر فرصاً كافية لأن يربط ما فيه من معلومات جديدة بما يعرفه التلاميذ من معلومات سابقة بحيث تصبح دراستهم للمادة الموجودة في هذا الكتاب تتسم بالعمق والتكامل والشمول المطلوب.
- لما كان الكتاب التعليمي يعد وسيلة رئيسة من وسائل تنفيذ المنهاج فإنه يحسن أن يشترك في إعداده المعلمون إشراكاً فعلياً لأن ذلك يساعدهم في فهم الكتاب وفلسفته ومعرفة المبادئ التي بني على أساسها

<sup>1</sup> ينظر: معايير جودة كتاب لغتنا العربية للصفوف الأولية من المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصف في محافظة غزة إعداد د. داود درويش  
حلس site.iugaza.edu.ps/dhelles/files/2010/02/Quality\_standards.doc تاريخ الزيارة أبريل 2013.

كما يفيد ذلك في التعرف على مبادئ التدريس وأساليبه المختلفة، ومن شأن هذه المساهمات أن تشجع على النمو المهني للمعلم.

• لما كان الكتاب التعليمي إحدى الوسائل الرئيسة لتطبيق المنهاج، فهو ليس الوسيلة الوحيدة لتحقيق ذلك وإنما يتطلب إلى جانب هذا الكتاب تشكيلة من الوسائل المعينة المتنوعة من نماذج، شرائح، أفلام... تستخدم لتعزيز ما جاء في المنهاج وتعود عملية تحقيقه.

فحين نتحدث عن الكتاب التعليمي في علاقته بالمنهاج، فإننا بذلك نتحدث عن النواة الصلبة لهذا المنهاج، ومن هنا جاء الكثير من أشكال المماثلة وعدم التمييز بين الكتاب والمنهاج والبرنامج... إلخ، وذلك للحضور المتواتر للكتاب التعليمي في مختلف مستويات ومجالات العملية التربوية، وبما هو مكون بيداغوجي ومعرفي مستقطب للاهتمام، و محور أساس في مشاريع الإصلاح والتجديد.

حيث يظل الكتاب التعليمي على مستوى خلفيته الاجتماعية التربوية جزءاً لا يتجزأ من المنهاج الدراسي، فهو بدوره مكون فرعي ضمن النسق السوسيو سياسي والتربوي والثقافي... القائم في سياق مجتمعي محدد في الزمان والمكان.<sup>1</sup>

وإذا أردنا التحدث عن مناهج اللغة العربية خاصةً دراستنا، نجد أنها عبارة عن كتيبات صغيرة تتضمن مجموعة من المعلومات والإجراءات والتوضيحات المساعدة لتبليغ المحتويات العلمية المقررة بما فيها متضمنات الكتاب التعليمي لسنة ما من سنوات المرحلة التعليمية، فهي بذلك وسيلة ترشد المعلم إلى عديد القضايا البيداغوجية والتعليمية التي تُجلى له آليات أداء المادة التعليمية الموكلة إليه، ومن بين هذه القضايا المرصودة نجد الحجم الساعي الأسبوعي وتوزيع الأنشطة على ضوءه، ومجموع الأهداف والكفايات وتنوعاتها الخاصة بكل نشاط، وصولاً إلى ملمح الخروج المأمول، إلى جانب محاور الكتاب والمواضيع المسطرة لكل نشاط، ومجموع المقاربات المختارة لأدائها. دون إغفال ذكر الوسائل التعليمية الموفرة والمستحب توفيرها لتيسير التعليم والتعلم مع التركيز على التقويم وأشكاله.<sup>2</sup>

تفصيلات تُبين عن انتقاله نوعية في بناء وثائق تعليمية مرافقة مساعدة على الأداء البيداغوجي. لكن مع تصفح كتيبات المناهج، أجرينا مقارنة بين ما احتواه كتب المدرسية من موضوعات وما تدل عليه

<sup>1</sup> ينظر: مصطفى محسن "الكتاب المدرسي وتوجهات المنهاج التربوي"، ص 387.

<sup>2</sup> ينظر على سبيل المثال، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

المناهج، اتضح لنا عدم التكامل بين الوثيقتين، فبالنظر إلى المحاور المقررة والمدونة في المنهاج مقارنة مع ما هو موجود في الكتاب المدرسي وجدنا فروقا سواء في عدد المحاور حيث ذكر في المنهاج أربع عشرة محورًا بينما في الكتاب المدرسي عشرة محاور بفارق أربعة محاور، إلى جانب الاختلاف في صياغة هذه المحاور ما بين المنهاج والكتاب مع عدم التوازي في الترتيب، وبالمقارنة نجد المحاور الأول: الهوية الوطنية في المنهاج قد جاء في الترتيب الخامس في الكتاب المدرسي\*، كما نجد موضوع الأسماء الخمسة على سبيل المثال لم يبرمج في كتاب السنة الخامسة رغم وروده في المناهج.

والسؤال الذي يطرح نفسه ماذا نتوقع حين نجد العشوائية وعدم التحديد؟ وحين نجد اختلافًا في المحتوى من حيث العدد والترتيب في وثيقتين مدرستين مهمتين هما المنهاج والكتاب المدرسي؟. وإن كان العذر اختلاف هيئات التأليف. فنحن نراه ثغرة تحسب على التأليف المدرسي الجزائري لغياب التناسق والانسجام بين فاعليه، هذا وإن دل إنما يدل عشوائية الطرح.

#### 2/2/6/1 دليل المعلم والكتاب المدرسي :

يُعرف الدليل على أنه عبارة عن كتيب صغير يتضمن مجموعة من الإجراءات والتوضيحات التي يتضمنها الكتاب التعليمي، ترشد المعلم إلى خطوات تنظيم التعلم الخاصة بكل موضوع من موضوعات الكتاب التعليمي. وتوجهه نحو مصادر تعلم أخرى، ويشمل على وسائل تعليمية تعزز المادة كالصور والرسوم لتحقيق أهداف الكتاب التعليمي، فهو وسيلة من شأنها توسيع آفاق المعلم في مجال المادة وطرائق تدريسها، وأهدافها، وتقديم عملية التعلم، وبذلك يعد الدليل من بين عناصر المنهاج الأساسية لما يتضمنه من توجيهات مبينة لجوانب المحتوى، فضلا عن حلول التمرينات والأسئلة الواردة في الكتاب التعليمي، وتقديم الأساليب التي يمكن أن يتبعها المعلم في التعامل مع الكتاب التعليمي، مع توضيح الأهداف الخاصة بكل موضوع...<sup>1</sup> ومن المفروض أن يتضمن كتاب المعلم إضافة إلى ما سبق ذكره قائمة بالمراجع والمصادر التي يرجع إليها المعلمون من ناحية، كما يعملون على توجيه طلابهم إلى الاطلاع عليها من ناحية أخرى.<sup>2</sup>

\* للعلم المنهاج طبعة 2011 والكتاب المدرسي طبعة 2011.

<sup>1</sup> عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 279 وينظر: توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 336.

<sup>2</sup> عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية، ص 226.

ومن خلال ما سبق ذكره فإن أهمية دليل المعلم ومدى علاقته بالكتاب المدرسي تكمن في الآتي:<sup>1</sup>

- إعانة المعلم بالوسائل التعليمية المناسبة لتدعيم عملية التعلم وزيادة فاعلية التعلم .
- تقديم حلول للأسئلة والتدريبات الواردة في الكتاب التعليمي.
- تقديم أنشطة إثرائية تدعم المادة التعليمية، وتزيد من فاعلية التعلم.
- إعانة المعلم على وضع خطة لتنظيم عملية التعلم في كل موضوع من موضوعات الكتاب التعليمي.
- يحدد الأهداف أو نواتج التعلم المتوقعة في نهاية عملية تعلم كل موضوع.
- يصف دور المعلم والمتعلم في كل خطوة من خطوات التدريس والأنشطة التعليمية.
- ينقل للمعلم خبرات مؤلفين على مستوى عال من الدراية بالمنهاج وعلم النفس وطرائق التعلم.
- يجنب المعلم التخبط والارتجال عند تنفيذ الموقف التعليمي.
- يزود المعلم بأحداث ما تم التوصل إليه في مجال المادة، وأساليب تدريسها.
- يصف أساليب التقويم، وأدواته، وأغراضه.
- يصف الأنشطة الصفية و اللاصفية، يعرف المعلم بالمنهاج وأهدافه والمبادئ التي وعيت في إعداد كتاب التلميذ وكيفية استعماله لمواجهة الفروق الفردية<sup>2</sup>.
- يعد ركنا أساسيا من أركان التربية المعنية للمعلم، يقدم للمعلم كل ما هو جديد في المجال المهني، ويرشده إلى كيفية تنظيم عملية التعلم، وقد يكون الدليل لمادة معينة لصف معين، أو لمادة معينة في مرحلة معينة، أو لمادة في كل مراحل التعليم العام، ومجاله يكون في طرائق التعليم وأساليبه وقد يتسع فيشمل على أدلة فرعية كأدلة المفاهيم، والمصطلحات والوسائل التعليمية، وأدلة الاختبارات، والأنشطة غير الصفية وغيرها.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> عبد الرحمان الهاشعي، المرجع نفسه ، ص 279، 280 وتوفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ، المرجع نفسه ، ص 337.

<sup>2</sup> عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية، ص 226.

<sup>3</sup> عبد الرحمان الهاشعي ، المرجع نفسه ، ص 280.

إذ تنسجم العلاقة بين الكتاب التعليمي ودليله بأنها علاقة تكاملية إذ يكمل أحدهما الآخر، فالكتاب التعليمي يقدم إطاراً مشتركاً في المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يرى مصممو المنهاج أنها تساهم في تحقيق أهداف المنهاج، والكتاب التعليمي يتضمن الكثير من المفاهيم والمصطلحات التي لم تكن مألوفة لدى المتعلمين فيأتي دور الدليل ليقدّم تعريفات لتلك المفاهيم والمصطلحات الجديدة التي يشتمل عليها محتوى الكتاب التعليمي، فضلاً عما يقدم من إرشادات وتوجيهات تدل المعلم على الكيفيات التي يقدم بها محتوى الكتاب التعليمي إلى الطلبة، والدليل هو الآخر تتوقف مهامه على محتوى الكتاب، لذلك فإن الكتاب ودليله يعملان على نحو متكامل ويعدان من عناصر المنهاج.<sup>1</sup>

أوضح مرعي وآخرون علاقة الكتاب التعليمي والدليل بالمنهاج في الآتي:<sup>2</sup>

\*يعبر الكتاب عن المنهاج نصاً وروحاً، بل ويجب أن يتفوق عليه وذلك لسد أي نقص في منهاج في حالة وجوده.

\*يعبر الدليل عن الكتاب نصاً وروحاً وعن المنهاج كذلك

أما مجموعة الأدلة خاصة دراستنا يمكن تعريفها إجرائياً على أنها عبارة عن كتيبات مرجعية تكوينية وتوجيهية تقدم الإطار العام لمناهج اللغة العربية ومكوناتها، مع شرح واف لهذه المكونات. وكيفية التعامل معهما وفق المقاربة المعتمدة. وتطمح اللجنة المؤلفة في أن يكون هذا الدليل رفيق المعلم وسنده، يساعده على تدبير الشأن التربوي والتعليم ويهتدي به في تقديم الأنشطة اللغوية المختلفة، وهو إلى جانب ذلك يمد المعلم ببعض المعارف الضرورية لطرائق التناول مع بسطة واسعة تناول فيها المقاربة بالكفايات والمقاربة النصية حتى يكون المعلم على قدر من الاطلاع يمكنه من التعامل بثقة مع المنهاج الجديد، كل هذا لا يمنع أن يدعو المعلم إلى الاطلاع على مصادر أخرى لتوسيع معارفه أكثر وتنويعها، كما دعاه إلى الاجتهاد في طرائق التناول وفي استعمال الوسائل التي يراها مناسبة لمستوى تلاميذه والبيئة التي يعيش فيها. ويحتوي الدليل على برنامج مادة اللغة العربية مع عرض مفصل للمضامين في المجالات المختلفة: التعبير والقراءة والكتابة، والأنشطة المكملة مثل: المحفوظات والمطالعة المسموعة، كما استعرض المهارات المختلفة بشيء من التفصيل مساعدة للمعلم على صياغة أهدافه بسهولة ويسر، وختم بعرض مفصل للوحدات مع اقتراح مجموعة من الجداول المعينة على إنجاز مراحل حصص الوحدة التعليمية، في شكل

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 280.

<sup>2</sup> توفيق أحمد مرعي: المناهج التربوية الحديثة، ص 338

توجيهات بيداغوجية باعتماد المقاربة بالكفايات. ودعا المعلم أن يتخلص من النمطية في تحضير مذكراته، فلا يبقى أسير هذه المذكرات النموذجية، بل دعاه إلى الاجتهاد ما أمكن لأن المقاربة الجديدة تهتم بالمتعلم باعتباره مركز العملية التعليمية، وما المعلم إلا مرشد وموجه حسب مقتضيات التي تظهر في بناء الوضعيات التعليمية خاصة، لذلك يرى الدليل بأن النمطية نوع من التكرار الممل لمراحل وطرق قد لا تتناسب مع المادة أو مع التلميذ أو معهما معاً. ودعوته لحرية التصرف لا يعني التنصل من الضوابط التربوية بدعوى البحث عن أفق الابداع، فالمعلم الذي لا يبحث في أسس نماذج تحضير الدروس المقدمة إليه يجد صعوبة كبيرة عندما يقرر الاعتماد على نفسه والخروج من الخطوط المرسومة مسبقاً، خاصة إذا تعلق الأمر بتفسير موقف تعليمي ما وكيفية التصدي له<sup>1</sup>.

وبتصفح هيكلية الأدلة خاصة بحثنا نجد تناولها للأمور البيداغوجية التالية: مدخل./قائمة بأسماء الدروس المحذوفة من كتاب التلميذ/ المقاربات المعتمدة./الكفاءة النهائية./ملح الخروج./التوزيع الزمني./استعمال الزمن./ هيكلية أنشطة اللغة للسنة / التدرج السنوي./ نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي.<sup>2</sup>

إذ تحرص المناهج الجزائية على أن يستهدف دليل المعلم تحقيق أمرين اثنين هما:

✓ التكوين النظري للمعلمين.

✓ شرح الطريقة التي صمّمها مؤلفو الكتاب.

ولذلك ينبغي أن يحوي الدليل جميع المفاهيم البيداغوجية الجديدة المتعلقة بالمقاربات المقررة بتقديم أمثلة ملموسة، وبعيدا عن تعقيدات المصطلحات الجديدة. لذلك رأيت المناهج بأنه من الضروري أن يتناول الدليل تقديم بيانات تتعلق بـ: التعليم بوساطة الكفاءات، المقاربة النصية، بيداغوجيا المشروع، الطرائق النشطة، وضعيات التعلم والوضعيات المشكّلة، التقييم وظائفه... إلخ، كما ينبغي أن يشرح الطريقة التي اختارها الكتاب، ويبين كيفية تنفيذها من خلال نماذج دون تقييد المعلمين بنمطية قد تكون لها نتائج سلبية.

<sup>1</sup> ينظر: دليل المعلم، اللغة العربية، سنة أولى ابتدائي، ص 4.

<sup>2</sup> ينظر على سبيل المثال: دليل المعلم في اللغة العربية، السنة ثانية ابتدائي، مارس 2012.

كما أكدت المناهج على ضرورة حرص مؤلفي الدليل على انتقاء لغة تتمتع بدرجة عالية من الوضوح، وتجنب "لغة الخشب"، إذ لابد من تدليل جميع المصطلحات التي يرى المؤلفون بأنها جديدة عن طريق شرحها وإعطاء أمثلة تتعلق بها. ولا بأس أن يشتمل الدليل على ثبت بشرح المصطلحات.<sup>1</sup>

فدليل المعلم للغة العربية حسب ما تقره مناهجنا الجزائرية وسيلة تساعد المعلم على التعامل مع الكتاب التعليمي في تنشيط حصص اللغة العربية.<sup>2</sup> من خلال المهام التالية:

- أنه المرشد والموجه لتنفيذ محاور المنهاج بدقة دون خطأ.
- أنه المرجع الذي يعود إليه المعلم في تطبيق محاور المنهاج.
- أنه يقدم للمعلم توضيحات حول الأسس التي بني عليها كتاب التلميذ (مكونات المحاور، مكونات الوحدات التعليمية، النص التوثيقي والوقفة التقييمية، والمشروع الكتابي).
- أن المعلم يجد في دليله كيفية تطبيق النشاطات المختلفة لمادة اللغة العربية، من نشاط القراءة والتعبير والاملاء والمشاريع والمطالعة، بالإضافة إلى جدول زمني لتوزيع الأنشطة على مدار الأسبوع.<sup>3</sup>
- تداخل وتكامل بين الدليل والكتاب المدرسي المنضويين أساساً تحت المنهاج المدرسي تدعمه الوثيقة المرافقة لهم.

### 3/2/6/1 الوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي:

تعتبر الوثيقة المرافقة وسيلة من وسائل التكوين الذاتي للأستاذ وضعت رهن إشارته قصد مساعدته على تنفيذ المنهاج تنفيذاً علمياً واعياً.<sup>4</sup> إذ تأتي على شكل كتيب، حوى بشكل مفصل بعض القضايا والمصطلحات الجوهرية لتحقيق مسعى إصلاح المنظومة التربوية، فنجدته يلم ببعض الجوانب التعليمية التي تخص المتعلم في مستوى معين من التعليم، كما تتناول مسائل تعليمية يستأنس بها المعلم

<sup>1</sup> مناهج سنة ثالثة ابتدائي، ص 23، 24.

<sup>2</sup> اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2013، ص 21.

<sup>3</sup> كريمة صيام: "تحليل المحتوى التعليمي للمنهاج والوثيقة المرفقة ودليل المعلم لكتاب اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الثالثة ابتدائي" مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، ع4، ج2، 2011، ص 153.

<sup>4</sup> أمجد بكار: "تنمية مهارات الدرس اللغوي في التعليم المتوسط من طموحات المناهج ومعوقات الممارسة التعليمية التعليمية" مجلة العربية مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، ع4، ج2، 2011، ص 180.

أثناء أداء مهمته. وهو ما عالجته الوثيقة المرافقة المرتبطة ببحثنا من خلال التعريف ب:<sup>1</sup> المقاربة بالكفايات./ المقاربة النصية ./ تقديم النشاطات./ التقييم.

فما تقدمه الوثيقة التربوية المرافقة لمناهج تعليم اللغة العربية في التعليم الجزائري يتمثل في:<sup>2</sup>

- توضيحات عامة عن مكونات المنهاج.
- شرح المفاهيم الواردة فيه وذلك لمساعدة المعلم في التحول من بيداغوجية المقاربة بالأهداف إلى بيداغوجية المقاربة بالكفايات.

حيث تتجلى علاقة الوثيقة المرافقة بالكتاب المدرسي، باعتبارها مؤلف تكويني مساعد للمعلم في فهم مصطلحات البيداغوجيا المعتمدة، وكيفية تنفيذ محتويات الكتاب المدرسي مع شرح ما جاء به المنهاج بشكل أعم، والقصد من كل ذلك تيسير عملية التعلم والتعليم.

ولا يتأتى ذلك إلا بفهم المصطلحات البيداغوجية الموظفة في الوثائق التربوية سابقة الذكر (كتاب مدرسي، منهاج، وثيقة مرافقة، دليل المعلم) ومن البديهي أن تتحد المصطلحات الموظفة في هذه الوثائق كونها تتناول نفس البيداغوجيا في المرحلة ذاتها.

لكن الدراسات النقدية المقامة حول هذه المصطلحات بينت عكس ذلك إلى جانب أمور آخر نوجزها في:<sup>3</sup>

❌ عدم التكافؤ بين المصطلحات التعليمية الواردة في الكتاب المدرسي ومصطلحات الوثائق المرافقة له كالوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011م؛ ووثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، جوان 2008.

❌ عدم اتفاق المصطلحات التعليمية حتى بين الوثائق المرافقة للمنهاج في كل المستويات من التعليم الابتدائي.

❌ هناك فوضى واضطراب في استعمال المصطلحات التعليمية، مثلاً وردت في الكتاب المدرسي مصطلحات القراءة وعناصرها ومصطلحات الكتابة وعناصرها تقابلها بمصطلحات جاءت على شكل مركبات خالية من الدقة والوضوح في الوثائق المرافقة مثل:- مرحلة التعليمات الأساسية عوض نشاط

<sup>1</sup> الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، جوان 2011، ص 07.

<sup>2</sup> كريمة صيام: "تحليل المحتوى التعليمي للمناهج والوثيقة المرفقة ودليل المعلم لكتاب اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الثالثة ابتدائي"، ص 152.

<sup>3</sup> ينظر: خليفاتي حياة، "المصطلحات ومفاتيحها في الكتاب المدرسي للطور الابتدائي، كتاب القراءة للغة العربية للغة العربية نموذجاً" مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، كلية الآداب واللغات، 2012/2013، ص 106، 107.



الكتابة، ويستحسن أن يستعملوا مصطلح "كفاءة الكتابة" بما أننا نطبق المقاربة بالكفاءات فيستدعي أن نستخدم مصطلحات تتوافق وعناصر هذا المنهج الجديد.

✕ استعمل مصطلح "مرحلة التعلّيمات الفعلية" عوض نشاط القراءة ويستحسن استعمال كفاءة القراءة. وبعد ذلك نأتي إلى التكرار غير المباشر في استعمال مصطلح الكتابة والقراءة كالتوالي: وضعيات ممارسة الكتابة التي تدخل في مفهوم التعلّيمات الأساسية ووضعيات ممارسة القراءة التي تدخل في التعلّيمات الفعلية.

مطبات تؤثر لا محالة في أداء المعلم لها مه البيداغوجية مالم يخضع لتكوين تصحيحي ، إلى جانب هذا نجدا عاملا آخر له دور بارز في الحكم على نجاح أو إخفاق العملية التعليمية ، يتمثل في محيط خارج الصف التعليمي أو ما يسمى بالبيئة المدرسية . هذه الأخير لها دور في تسيير وتيسير العملية التعليمية وهو ما تبحث في لبه التعليمية وتعليمية اللغة العربية خاصة بحثنا .

#### 7/1 البيئة المدرسية واللغوية في تعليم اللغة العربية .

بتغير وجهات نظر علماء التربية المعاصرين نحو المدرسة وأدوارها ووظائفها التي تؤديها للمجتمع، تغيرت المدرسة الحديثة وتطورت على الصعيد العملي وتنوعت نظمها وتعقدت مناهجها وتفرعت وظائفها وتعددت نشاطاتها ومجالات ومراحل التعليم فيها ، وتبعاً لذلك عظم دورها واتسع نطاق فعلها وأثرها في تنمية اللغة لتصبح بذلك مصدراً يستمد منه ناشئة المجتمع على اختلاف مستوياتهم العناصر المكونة للغتهم أو المطورة لها والمهارات المرتبطة بها ، وبناء على ذلك أيضاً أضحت تعتبر من أهم المؤسسات التي يمكن أن تلعب دوراً كبيراً في نشر اللغة القومية وفي ترسيخها وجعلها دعامة أساسية قوية للارتقاء بثقافة الأمة وبوعي أفرادها .<sup>1</sup> ومما ذكر ركزت الأبحاث والدراسات المتخصصة في التنمية اللغوية وسبل الحفاظ على اللغة وإشاعتها بالبحث عن كيفية استثمار ما يسمى بالبيئة المدرسية والبيئة اللغوية لتحقيق ذلك .

إذ تشتغل تعليمية اللغة العربية في هذا المقام على البحث في المواضيع التالية : البيئة المدرسية و متعلقاتها ، البيئة اللغوية و متعلقاتها إلى جانب البحث عن دورهما في تعليمية اللغة العربية وترقيتها . كل هذه المواضيع تتناولها تعليمية اللغة العربية بالتنظير والتحليل والبحث في واقعنا ميدانيا .

#### 1/7/1 البيئة المدرسية : تتناول تعليمية اللغة العربية متعلقاتها التالية :

<sup>1</sup> ينظر : أحمد محمد معتوق ، الحصيلة اللغوية ، ص 134.

1/1/7/1 مفهوم البيئة المدرسية: يُستخدم مفهوم البيئة المدرسية بعدة مسميات منها المناخ

المدرسي أو الجو المدرسي أو المجتمع المدرسي ، إذ يعتبر كورنيل Cornell من أوائل الباحثين الذين استخدموا مصطلح المناخ المدرسي وذلك باعتماد عدد من المتغيرات المتمحورة حول الروح المعنوية للمعلمين وشعورهم بجدوى مشاركتهم وأهمية هذه المشاركة فيما يجري من شؤون وسياسات مدرسية.<sup>1</sup>

حيث حدد مفهوم البيئة التعليمية على أنها البيئة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية نوعية من أجل إكساب المتعلمين الخبرات والمعلومات لمواكبة التطورات التي تحدث على صعيد الحياة ، ومن أجل التعايش مع الآخر ، ويتم ذلك من خلال التركيز على المهارات العصرية التي تؤدي إلى الوصول إلى مجموع المهارات التي تفيد في حل المشكلات ، بحيث تمارس النشاطات التعليمية التعليمية في جو يسوده المتعة والنشاط لتحفيز المتعلمين على التعلم وتحمل الصعاب للحصول على المعلومات.<sup>2</sup>

فالبيئة التعليمية بذلك هي " جملة من الظروف المادية والتدريسية و التسييرية ، إذ تتعلق الظروف المادية: بتصميم المكان الذي يشغله الصف والمبنى المدرسي ونوع المواد والأجهزة والتقنيات والمصادر التعليمية المتوافرة ، وبالمتغيرات الطبيعية التي يتصف بها الصف : من درجة حرارة وإضاءة ورطوبة وما إلى ذلك. أما الظروف التدريسية فتشمل أفعال المعلمين ونشاطهم التعليمي داخل غرفة الصف ، سواء ما تعلق منها في تحديد الأهداف التدريسية ، أو بأساليب التدريس أو بالتقويم ، وفي الغالب ثمة توافق إلى حد كبير بين تصميم المكان وبين الظروف التدريسية السائدة فيه. فيما تتعلق الظروف التسييرية بالقواعد والمعايير التي يعمل بها في البيئة التعليمية لضبط سلوك المتعلمين ، أو للمحافظة على انتظامهم في متابعة تعلمهم.<sup>3</sup>

ومما تقدم ذكره نستطيع القول أن البيئة التعليمية يقصد بها جميع العوامل المؤثرة والفاعلة في عملية التعليم والتعلم والمساهمة بشكل أو بآخر في تحقيق مناخ جيد للعملية التعليمية ، حيث يجري فيها التفاعل المثمر بين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية ، فيتيسر من خلالها أداء المعلم لرسالته ويزيد بذلك اعتزاز المتعلم بمدرسته والولاء لمجتمعه .

<sup>1</sup>الباشي لقوقي و منصور بن زاهي " البنية العالمية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي التوكيدي " ، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة حمة لخضر، الوادي، الجزائر، م5، ع2017، ص437.

<sup>2</sup> ينظر: ميمونة مناصرة ، منوبة قسمية " استخدام تكنولوجيا الاتصال الرقمية في البيئة التربوية " مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة العربي التبسي - تبسة م02، ع08، ديسمبر 2018، ص12.

<sup>3</sup> ، ينظر: فاطمة عبد العزيز العثمان ، " البيئة التعليمية والأداء اللغوي بين النظرية والتطبيق " ، أعمال ملتقى " دور التعليم والإعلام في تحقيق أمن اللغة العربية " ، كلية اللغات والترجمة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز عبد الله بن عبد العزيز ، السعودية 14-16/11/1435 هـ الموافق لـ 9-11/09/2014 ، ص150.

2/1/7/1 العوامل المحددة للبيئة المدرسية : تنقسم عوامل البيئة المدرسية تحديدا كما سبق ذكره  
ضمنا إلى ثلاثة عوامل رئيسية :<sup>1</sup>

■ العوامل الفيزيائية : وتتضمن المرافق والمكتبة والملاعب والحديقة ونظافة المدرسة وتوفير  
المواصلات وموقع المدرسة والجو الصحي.

■ العوامل التربوية : وتتضمن الكتب المدرسية والمراجع والوسائل و المناشط التعليمية والمتاحف  
، وأساليب التعلم والتعليم المختلفة التي تتصل بالتعلم الفردي أو التعلم الجماعي والتفاعل اللفظي  
داخل الصف الدراسي وإدارة الصف.

■ العوامل الاجتماعية : وتتضمن التفاعل الاجتماعي في المدرسة والانضباط في إدارة المدرسة  
والعلاقة بين المدرسة والمنزل ، التوجيه والارشاد ، العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

ومن منطلق العوامل الاجتماعية والتي تعتبر من أهم محركات الحكم على جودة البيئة التعليمية  
فإننا نجد أن المدرسة تتميز بشبكة من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية ، فهناك علاقة بين مدير  
المدرسة والأساتذة وعلاقات بين الأستاذ والمشرف التربوي ، وعلاقات بين الأستاذ والتلاميذ ، إذ يجمع  
الباحثون على تسمية هذه الشبكة من التفاعلات داخل المدرسة بالبيئة المدرسية ، فالبيئة المدرسية من  
منظورهم ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات والمعارف فحسب ، إنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه  
الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض ، فالعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وهيئة التدريس والتلاميذ فيما بينهم  
تؤثر تأثيرا بالغاً في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة ، ليتمكنوا من مواكبة الظروف والمتغيرات المحيطة بهم  
وهذا يؤثر بدوره في نواتج التعلم.<sup>2</sup> إذ تلعب البيئة المدرسية دورا مهما في سير العملية التعليمية التربوية  
حيث أظهرت الدراسات أن طبيعة البيئة المدرسية تستطيع أن تسهم سلبا أو إيجابا في نواتج العملية  
التعليمية بمعناها المحدود والعملية التعليمية التربوية بمعناها الواسع ، باعتبار أن البيئة المدرسية  
الجيدة تؤثر إيجابا في النمو الشخصي لتلاميذها وطلابها وتعزز مستويات رضاهم عن ذاتهم بفضل ما  
تتيحه أو توفره لهم من مناخ اجتماعي يتصف بقدر مناسب من الحرية الفردية مع تضال العقاب  
والتهديد وتزايد التشجيع وتنمية الدافعية وترشيدها واستثمارها.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته ، ص 83.

<sup>2</sup> ينظر : الهاشمي لقوي ومنصور بن زاهي ، " البنية العامة لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي التوكيدي " ، ص 437.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص 437، 438.

و انفتاح مشروع المدرسة التربوي على الثقافة المحلية والاجتماعية يساهم ليس فقط في تطوير هذه الثقافة وإنما يشجع المتعلمين على فهم أفضل لمشاكلهم ويسمح بتحسين أدائهم. كون النشاطات مرتبطة مباشرة بتجاربه وتنبني لديهم الشعور بالثقة والطمأنينة ، لأن المدرسة تتقبل بيئتهم ومشاكلهم وتزيد بالتالي من شعورهم بالأمان وتنبني الأجواء الصفية الايجابية.<sup>1</sup>

و لا يتأتى ذلك إلا بتوفر العلاقات الانسانية الطيبة بين أعضاء أسرة المدرسة والتي تعد كما ذكرنا سلفا عنصرا أساسيا لنجاح المدرسة في تأدية وظيفتها وعاملا ضروريا لانسجام المجموعة وتعاونها في تحقيق أهدافها كما أنه شرط هام لتدعيم الصحة النفسية والشعور بالطمأنينة والرضا بين أفراد هذه المجموعة مما يجعلها أوفر انتاجا في عملها.<sup>2</sup> ، فمن بين ما يمكن أن توفره العلاقات الانسانية الطيبة والسليمة في البيئة التعليمية نذكر:<sup>3</sup>

- الثقة و الايمان بالمدرسة يؤيدان العاملين فيها إلى تحسين عملهم وزيادة إنتاجهم وتعاونهم في تربية التلاميذ، وفقدان هذين العاملين يؤدي إلى فقدان الحماسة والاضرار بالعملية التعليمية.
- توطيد العلاقة بين المعلمين فيما بينهم و بين الآباء والتلاميذ ، مما يؤدي إلى نجاح المدرسة في تكوين أسرة ذات قيم اجتماعية رائدة تسعى المدرسة لتحقيقها.
- تحسين الأداء البيداغوجي وتلافي الأخطاء وإنجاز المطلوب في إطار تعاوني تناصحي بين أعضاء الهيئة التعليمية.
- تقوية الأواصر الأسرية بين الجماعة التعليمية في حل المشكلات بشكل ديمقراطي أخوي يكفل إنجاز المهام مهمة وأريحية.
- سيادة روح التفاهم والتعاون في توزيع المهام والأعمال وتحقيق الرضى المهني المنشود.
- التعاون الجماعي بين أفراد الهيئة التعليمية في تربية التلاميذ وتنمية الجوانب الشخصية للمتعلمين داخل الفصل وخارجه. مما يعزز الولاء عندهم نحو المدرسة وحب التعلم.

<sup>1</sup> هاشم عواضة: تطوير أداء المعلم ، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف ، ص 125.

<sup>2</sup> محمد مصطفى زيدان ، التعليم الابتدائي بالملكة العربية السعودية ، دراسة موضوعية كاملة ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، جدة ، ص 21.

<sup>3</sup> ينظر: المرجع نفسه ، ص 21- 24 .

- تفاني المعلمين في خدمة البيئة المحلية ثقافيا واجتماعيا ونفسيا وقوميا عن طيب خاطر والاستعانة بمختلف المؤسسات والمصالح التي توجد في البيئة للمساهمة في ذلك كل حسب تخصصه.
- وعلى النقيض نجد أنه إذا كانت المدرسة غير مضبوطة سلوكيا وتعاني من مشاكل إدارية وسلوكية لا توفر أجواء ملائمة للتعليم والتعلم، إذ لا يمكن هنا الركون إلى مهارات بعض المعلمين داخل صفوفهم أو الاعتماد على وعي بعض المتعلمين الجديين، إذ ما تلبث عدوى الفوضى واللامبالاة والمشاكسة أن تنتشر . فتتفلت زمام الأمور حتى من الغيارى من المعلمين والمتعلمين.<sup>1</sup> وهو ما يجعل للبيئة التعليمية خصائص لا بد من أن تكون إيجابية لإحداث

### 3/ 1/7/1 خصائص البيئة التعليمية الإيجابية :

وضع الباحثون مجموع الخصائص التي تميز البيئة التعليمية الإيجابية والتي حددت بما يلي:<sup>2</sup>

- ✓ أن تكون البيئة المادية للصف مريحة وجذابة ومجهزة بالمصادر و المواد.
- والأدوات التعليمية اللازمة، منظمة و على نحو يتيح للمتعلمين فرص التعلم الفردي والتعلم في مجموعات
- ✓ أن تكون بيئة آمنة لا يشعر فيها المتعلم بالخوف أو القلق أو التهديد .
- ✓ أن تراعي المتعلم وتحرص على تعلمه ونموه .
- ✓ أن تستحث البيئة كل متعلم على بذل كل جهد مستطاع في التعلم. ومحاولة إشغال المتعلم بالتعلم وانهماكه فيه وصبره عليه ، وبذل أقصى طاقته لتحقيق العلم والمعرفة.
- ✓ أن تتسم البيئة بالتشاركية ويقصد بذلك أن تكون عملية التعلم فيها عملية تشاركية يسهم فيها المعلمون والطلبة ، ويكون دور المعلم فيها دور المرشد وليس دور المصدر للمعلومات.
- ✓ أن تقوم البيئة على الضبط أو التسيير الذاتي ، ومعنى ذلك أن المتعلمين في هذه البيئة يتعلمون أن يضبطوا سلوكهم وتصرفاتهم بأنفسهم، على نحو يسهل تعلمهم ونمائهم.

<sup>1</sup> هاشم عواضة : تطوير أداء المعلم ، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، ص125.

<sup>2</sup> ينظر: عبدالله بن عبدالعزيز بن محمد الموسى، "متطلبات التعليم الإلكتروني"، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني...آفاق وتحديات الكويت 17-19 مارس 2007م نقلا عن الموقع الإلكتروني [http://haseep101.blogspot.com/2012/09/10111433\\_1541.html](http://haseep101.blogspot.com/2012/09/10111433_1541.html) تاريخ الاطلاع 2019/09/14 الساعة 18:13.

كما حدد كل سلامه وصالح الصفات التي تميز البيئة التعليمية الايجابية، بما يلي<sup>1</sup>:

1- أهم صفة تميز البيئة التعليمية الايجابية وجود رسالة واضحة لها، تُظهر بجلاء ما تركز عليه المدرسة وما تسعى إلى انجازه وما تهتم به وتقدره، فيكون للعاملين فيها من إداريين ومعلمين ولطلبتها ولمجتمعتها توقعات واضحة عن الأدوار التي عليهم تأديتها .

2. أن صنع القرار يتم في البيئة التعليمية الايجابية بالمشاركة ولا ينفرد به مدير المدرسة أو المعلم أو المتعلم.

3. سيادة روح الزمالة بين المعلمين والمتعلمين.

ولأجل تحديد خصائص وصفات البيئات التعليمية بين الجودة والفاعلية من عدمهما وضع المتخصصون مجموعة من الأدوات والمعايير لقياس تلك البيئات لتقييمها و تقويمها .

أ/ز/أ/د أدوات ومعايير قياس البيئة التعليمية:

تعددت طرق الباحثين في قياس هذا المجال واختلفت أدواتهم المطبقة على هذا المفهوم ، مما يعكس اهتماما متزايدا لدى الباحثين في تناولهم لمختلف مكونات البيئة المدرسية ومن بين تلك المقاييس نجد:<sup>2</sup>

- مقياس Taylor and fraser المتألف من أربعة أبعاد : التفاوض ، المعرفة السابقة ، الاستقلالية ، التركيز على الطلبة.

- مقياس Ashton وغنيم المركز على أبعاد : الرضى ، الاشباع الوظيفي ، التكيف المهني .

- مقياس Gegede and Austin والمتكون من سبعة أبعاد : الحوار، المحادثة ، المناظرة ، الصراع الخيالي ، مشاركة الأفكار مع الآخرين .الوسائل والموارد ، الدافعية.

- مقياس Arkur and skar و المؤلف من ستة أبعاد : التركيز على المتعلمين، تحفيز المتعلمين على التفكير ، التعاون ، الارتباط بالحياة ، الدمج بين التعليم والتقييم ، ووجهات نظر أخرى.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق .

<sup>2</sup> الهاشي لقوقي ومنصور بن زاهي " البنية العالمية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي التوكيدي " ، ص438.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها .

مقاييس متنوعة بتنوع الزوايا المراد قياسها كونها المحددة - من منظار بعضهم- لمعايير جودة وملاءمة البيئة التعليمية لتعلم المهارات العلمية والمعرفية والتواصلية وعلى رأسها اللغوية. وهو ما يقودنا للبحث عن البيئة التعليمية واللغوية الفاعلة في تعليم اللغة وترقيتها. فما المقصود بالبيئة اللغوية انطلاقاً من البيئة التعليمية؟.

#### 2/7/1 البيئة اللغوية: تبحث تعليمية اللغة العربية في متعلقات هذا المصطلح والمتمثلة في :

1/2/7/1 مفهومها: يعرف هوغن Hagen البيئة اللغوية بأن " البيئة الحقيقية للغة هي المجتمع المستعمل لها" ، ومن هنا فإن بيئة لغة ما هي المجالات التي تستعمل فيها ، أما فيل Fill فيشير إلى أن البيئة اللغوية تظهر كتفاعل بين اللغة ومحيطها ، أي هي المحيط الذي يتواصل باللغة لأجل أغراض تواصلية.<sup>1</sup> كما تعرف البيئة اللغوية على أنها عبارة عن جميع المؤثرات والامكانيات المادية التي تحيط بالمجتمع الدراسي والتي من شأنها أن تؤثر على عملية التعليم والتعلم وترغب الدارسين والمدرسين معا في ترقية المستوى اللغوي وتشجعهم على تطبيق اللغة في واقع حياتهم اليومية.<sup>2</sup> وهنا تتداخل وتتفق البيئة المدرسية واللغوية في مجموع المجالات وما حوته من عوامل وفواعل في التأثير على التحصيل التعليمي واللغوي على حد سواء.

#### 2/2/7/1 مجالات دراسة البيئة اللغوية :

من المؤكد أن دراسة وفهم البيئة اللغوية تستدعي رصد الظاهرة اللغوية في كل تجلياتها ومجالات حضورها ، وفي هذا السياق حاول هوغن Hagen تحديد مجالات عمل الباحثين المهتمين بالبيئة اللغوية في دراسة التفاعلات بين لغة ما و بيئتها. أما مكاي Mackay فقد رأى من جهته أن الدراسات المهمة بالبيئة اللغوية يجب أن تشتغل بمحاولة فهم أسباب تغير السلوك اللغوي ونتائجه على الجماعات اللغوية ، وعليه فإن التصورين يلتقيان في ربط اللغة بمحيطها الاجتماعي لفهم تغيرات السلوك اللغوي وتعبير آخر هي دراسة التغيرات الحادثة في اللغة وبها.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> حسن كون : " البيئة اللغوية التربوية ، تعلم اللغات بين توظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال ورهان تنمية الكفاية الخطابية الشفوية" المجلة التربوية

المتخصصة، المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب. الجمعية الأردنية لعلم النفس ، عمان ، الأردن م 4 ، ع6، حزيران 2015، ص33.

<sup>2</sup> رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل النافعة ، طرائق تدريس اللغة العربية لغبر الناطقين بها، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط، 2003، ص125 ، 126.

<sup>3</sup> حسن كون : " البيئة اللغوية التربوية" ، الصفحة نفسها.

ومن ذلك حدد هوغن Hagen لائحة بعشرة مواضيع يمكن للمهتمين بالبيئة اللغوية العمل عليها ولأهميتها في إدراك تعدد مجالات حضور اللغة قدمها كالآتي :

1. مكانة لغة بين اللغات المتواجدة معها.
2. مستعملو تلك اللغة.
3. مجالات الاستعمال والتواصل بها.
4. اللغات التي تستعمل إلى جانبها من لدن نفس المستعملين.
5. النوعيات المستعملة.
6. طرق الكتابة المعتمدة.
7. مستويات التقعيد فيها.
8. الدعم الرسمي الذي تتلقاه.
9. مواقف المستعملين من اللغة.
10. تحديد وضع اللغة بين لغات العالم.

مجالات ولائحة غير نهائية متداخلة فيما بينها ، ولذلك فإن أي تقوية للغة ما تحتاج لدعمها في كل مجالات حضورها واستعمالها.<sup>1</sup> وأكثر المجالات التي ترد فيها اللغة بل و تحتل مكانة حساسة نجد المجال التعليمي وبيئته .

### 3/7/1 دور البيئة المدرسية والبيئة اللغوية في تعليمية اللغة العربية وترقيتها :

يبقى المجال التعليمي أهم مدخل لتقوية اللغة والحفاظ على بيئة لغوية سليمة تضمن استمرار حياة اللغة ، وفي هذا الإطار يؤكد هوغن Hagen على أن البيئة اللغوية تتحدد أولاً بمن يتعلمون اللغة ويستعملونها وينقلونها للآخر .

---

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص33.



إن استمرار وجود لغة ما متعلق بانتشارها وهذا الأخير يتحقق بفضل تعليمها وتعلمها واستعمالها على نطاق واسع ، بل إن العملية برمتها متوقفة على المتعلم ، فلا يمكن للغة أن تستعمل ما لم تتعلم وفي نفس الاتجاه يشير مورايس Maurais إلى أن التنمية تمر عبر التربية وهذه الأخيرة تمر بدورها عبر التهيئة اللغوية. فالبيئة اللغوية التربوية داخل الفصول الدراسية تتأتى من ثلاثة موارد أساسية ، لغة المتعلم ، لغة المدرس ، لغة الكتاب المدرسي أو ما يقوم مقامه والاختلاف بين تلك المصادر وارد بشكل كبير و عليه فإن كل حديث عن البيئة اللغوية التربوية ملزم باستحضار كل تلك البرامترات.<sup>1</sup>

فالبيئة اللغوية التربوية بكل بارومترياتها قد سطرت مجموعة من الأهداف العاملة على تنمية مهارات الطفل اللغوية والمتمثلة فيما يلي<sup>2</sup>:

- تدريب أعضاء النطق والسمع في عملية تلقي اللغة وإرسالها بالاعتماد على المحاكاة والمحادثة.
  - تقليد أصوات اللغة، وما يماثلها من خلال مواقف طبيعية.
  - تنمية الثروة اللغوية، وتصويب مفردات التلميذ، وتراكيبه بالتدرج من خلال المحادثة التي تدور حول القصص المصورة ولوحات المحادثة.
  - تنمية القدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات الزمنية والمكانية وتمييز الأشياء ومسمياتها.
- فالمدرسة بمناهجها تسعى لتعليم اللغة ومهاراتها وفق خطط مدروسة تتناسب فيها المحتويات مع احتياجات المتعلم، ونموه اللغوي والمعرفي. فكل مقارنة في تعلم اللغة ينبغي أن تستلهم أسسها من البيئة اللغوية المحتضنة للمدرسة ، بل إن تعلم اللغة يلزم أن يكون محاكيا لطرق امتلاكها طبيعيا، ومما تجدر الإشارة إليه أنه يوجد لدى الطفل دافع للتقليد يلعب دورا هاما في تعلم اللغات كما هو الحال في الحياة الاجتماعية .

و المقاربة السوسيو بنائية في تعلم اللغة تؤكد أن الطفل يتعلم اللغة بتقليد المحيطين به وانتقال الطفل من الأسرة إلى المدرسة انتقال حاسم في عملية التعلم إذ يفرض هذا السعي لدمج المتعلم في العملية التعليمية وجعله مهتما بها وإشعاره بالراحة اللازمة لتحسين أدائه.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص34.

<sup>2</sup> ينظر : نايف سليمان وآخرون ، تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط1، 2001 ، ص40.

<sup>3</sup> حسن كون : " البيئة اللغوية التربوية " ، ص35.

إذ يعد المعلم من أهم البرامترات والعناصر الفعالة في هذه المقاربة وفي العملية التعليمية، وذلك في محاولته نقل المعرفة إلى تلاميذه، فهو المسؤول عن تعليم محتوى معرفي وعلمي معين سواء أكان المستوى متعلقاً بمادة دراسية واحدة أو بمجموعة من المواد، لكن حتى يتمكن المعلم من القيام بهذه المهام لا بد أن يكون ملماً بمادته، لأن له دور كبير في تزويد النشء بالمعلومات والمعارف علماً أن الأطفال يتأثرون بمعلمهم ومعلماتهم من حيث أن أعين الأطفال معقودة بمعلمهم فهم يحاكون معلمهم في أقوالهم وأفعالهم وحركاتهم وسكناتهم، ويتشربون أخلاقهم وطباعهم ويأخذون عنهم بالمحاكاة والتقليد<sup>1</sup>.

من ذلك لا بد أن يكون لمعلم اللغة واللغة العربية خاصة من المؤهلات ما يمكنه من أداء واجبه بالشكل المطلوب، والتي يمكن إدراجها في النقاط الآتية<sup>2</sup>:

- أن تكون له القدرة على التحدث والتعبير والتكلم والاستماع الجيد.
- القدرة على تمييز مراد أو مقصد التلميذ من الكلام.
- أن تكون له دراية مسبقة بمقصدي العملية التعليمية.
- اتباع طرائق هادفة تعتمد على عنصر التشويق بغية غرس العلم والاكتشاف والمطالعة في نفس التلميذ.

- أن يكون متمكناً من اللغة العربية الفصحى، وعدم الجمع بين لغتين، لتثبيت معرفة التلميذ.
- فالمعلم ناقل للمعارف والمقومات السلوكية، كما أنه القائد المسؤول والمحرك لقدرات ومواهب التلميذ، الذي لا بد من تكوينه تكويناً متكاملًا لجعله عنصراً فاعلاً في المجتمع.

فإلى جانب المحيط المدرسي ومعلم اللغة نجد أنه لا جدال في أهمية استحضار المحيطين الثقافي واللغوي في فهم البيئة اللغوية التربوية، وفي اختيار مقاربات لتعلم اللغة واكتسابها.

ولا يختلف اثنان أن امتلاك اللغات لا يتحقق بحفظ قواعدها أو تراكم المعارف حولها فالأصل في اللغة أن تكتسب بالممارسة وأن تتعلم بالتواصل. فتعلم اللغة يحتاج إلى توفير سياق تواصل يمكن المتعلم من امتلاك القواعد اللغوية والقواعد التواصلية الخطابية، وهذه جزء لا يتجزأ من القواعد

<sup>1</sup> ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص 80.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 81.

الاجتماعية ، وعليه فمن شأن الكفاية الخطابية الشفوية أن تضيق الكثير لتعلم اللغات ، ويبقى الرهان الأكبر هو كيفية بلورة ذلك لأجل بناء نموذج تعليمي ، يجعل من الكفاية الخطابية في تعلم اللغات وسيلة وغاية في نفس الوقت .<sup>1</sup>

إن مدرسي اللغة يعتبرون تعلم اللغات إطارا عاما لعملية التواصل بعيدا عن صرامة الطرق التعليمية ، وغالبا ما يستعملون تقنيات لعب الأدوار لتعلم اللغة من خلال وظائفها ، فلعب الأدوار ينمي الكفاية الخطابية كما يتيح المجال أمام المتعلم للتواصل بالعلامات غير اللغوية ( الحركات والايماءات وغيرها ) ، إن الكثير مما يقع داخل أقسام تعلم اللغات يتم عن طريق التواصل بمفهومه الواسع ، فالمدرسون يستعملون التواصل غير اللغوي في تعليم اللغة كما في التعلم عامة ، فالمدرسة في كل مراحل التعليم والتعلم هي مكان للتواصل . وهذا ما يشمل التفاعلات بين المتعلمين ونقل الرسائل بينهم وبين المدرسين وأيضا التعامل مع الكتب والوثائق المدرسية ، فالشفرة تبقى مشتركة هي لغة التعليم .

إن امتلاك اللغة أساسه الممارسة وهو ما أراده أرسطو بالقول إن المعرفة مصدرها العالم الخارجي أو الممارسة والتجربة أساس المعرفة ، وحفظ القواعد اللغوية معزولة عن سياق استعمالها ودون استحضار للبعد الوظيفي للغة بعيد عن امتلاك الكفاية التواصلية الخطابية .<sup>2</sup>

إذ أن الأخيرة تتحقق بتحويل الفصول الدراسية إلى وضعيات تواصلية توفر التفاعل اللازم بين أطراف العملية التواصلية وعناصرها السياقية ، وتقدم المقاربة الخطابية للمتعلم امكانيات لامتلاك اللغة عن طريق السماع والنطق ذلك أن تنمية الكفاية السمعية والنطقية أساس امتلاك اللغة وهو المسار الطبيعي للانغماس اللغوي .

و فلاسفة اللغة بدورهم أثاروا أهمية السياق في اكتساب الكفاية الخطابية و في فهم اللغة واستعمالها ، فقد نظروا إلى اللغة كإنتاج ، فهي تعمل على تغيير الواقع السائد ، وتنتج واقعا جديدا ونجد أنسكوبروديكر و **Anscombe et Ducrot** مثلا قد اقترحا مفهوم الكفاية البلاغية المدمجة في تناولهما للعلاقة بين الدلالات والتداوليات ، كما تناولها الوضعيون الجدد ، حيث أن كل متكلم أو متعلم يوجد في وضعية تواصلية ما ، ومع أشخاص آخرين مستعملين ومستمعين ، فإنه يستعمل خطابا تدعوه إليه أو على الأقل تسمح له به شروط وظروف معينة ، ويكون ذلك لأجل غرض تواصلية معين .

<sup>1</sup> حسن كون : " البيئة اللغوية التربوية " ، ص 37 .

<sup>2</sup> المرجع السابق ، ص 38 .

فهم العلامة اللغوية المشكلة للعبارة اللغوية بمختلف مستوياتها (الصوتي، التركيبي، الدلالي) في استعمالها التواصل، يحتاج للعلامة غير اللغوية، وهذه الأخيرة موجودة في السياق، ولذلك تظهر أهمية السياق في تحديد معنى العبارة والمراد منها، وتبني الكفاية الخطابية في تعلم اللغة يستدعي السياق، وهذه الأخيرة توفر معينات (مشيرات وقرائن لغوية و غير لغوية) يسهل الانغماس في اللغة، بل إن اللسانيات التحليلية لا تجعل الصدق في العبارة، بل ترى أنه يبني وليس شيئا معطى، حيث يتم بناؤه أثناء التخاطب والتفاوض بين الأطراف المتحاور، فالذي يمتلك الحجج المقنعة يدافع عن موقفه ويجعله صادقا.<sup>1</sup>

وبما أن اللغة مفتوحة على سياقات استعمالها وعلى بيئتها الاجتماعية والثقافية، فقد تناول السوسيولسانيون والتداوليون أهمية السياق في فهم اللغة وامتلاكها، إذ أن اللغة مكون اجتماعي بالأساس منصهر مع المكون النفسي، والعملية التواصلية لا يمكن أن تتم إلا في استحضار كامل للسياق، فهناك المعنى الحرفي والمعنى المجازي الذي يفهم من السياق و دلالة الكلام والمقصود له.<sup>2</sup> إذ لا بد للبيئة التعليمية من نقل صورة البيئة الاجتماعية والثقافية المحلية وتكوين البيئة اللغوية الموازية لها مما يكفل تعلمها وترقيتها.

فالبينة التعليمية والبيئة اللغوية من أهم الوسائل العوامل الفاعلة والناجحة في تعليم اللغة تواصليا ووظيفيا، إذ لا بد للمنظومات التربوية من خلق بيئة تعليمية ولغوية لتحقيق الأهداف التعليمية والارتقاء باللغة القومية.

وما نخلص إليه هو أن أهمية البيئة التعليمية تتجلى في كونها الوسط المثالي للبيئة اللغوية المثلى وذلك إذ ما توافرت فيها مجموعة من الخصائص والصفات التي تكفل سياق التعلم اللغوي الناجح وما جاء على شاكلة المقاربة بالكفاية الخطابية المتأنتية من اعتبار السياق الاجتماعي والثقافي منطلقا لتعلم اللغة تواصليا وهو ما ترجوه وتطمح إليه تعليمية اللغة العربية.

طموح لا يمكن الوصول إليه مالم يعطى لعامل تقييم عناصر ومكونات المنهاج والعملية العملية التعليمية قاطبة الأهمية البالغة كونه الآلية الوحيدة القادرة على تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف فيهما وتقويم ما اعوج منها لضمان بناء مناهج تعليمية للغة العربية قادرة على الحفاظ على لغة الهوية وتطوير ألسنة أبنائها للتحدث بها بكل أريحية.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 39.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 40.

## 8/1 التقويم في تعليمية اللغة العربية :

يمثل التقويم أحد أهم عناصر المنهاج التعليمي ، كما يمثل أحد أهم المداخل الحديثة لتحسين وتطوير التعليم ، فمن خلاله يتم التعرف على أثر ما تم التخطيط له من أهداف و محتوى و أساليب وأنشطة...إلخ ، وتنفيذها من خلال عمليات التعلم والتعليم المختلفة ونواتج التخطيط والتنفيذ ، والتعرف إلى نقاط القوة والضعف فيما سبق ذكره ، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها وتلافي مواطن الضعف وعلاجها .<sup>1</sup> إذ تتناول تعليمية اللغة العربية في مجال التقويم الموضوعات التالية : مفهوم التقويم اللغوي و مصطلحاته . خطوات التقويم اللغوي ، أسس بناء التقويم اللغوي الجيد ، مجالاته ، أهدافه ، أهميته ، وأنواعه . مرجعيات التقييم والتقويم . سلالمة وشبكات التقييم والتقويم . نظيرا ووصفا وتحليلا وواقع تجسيد .

### 1/8/1 مفهوم التقويم اللغوي ومصطلحاته .

تتفق المعاجم اللغوية أن التقويم لغة من الجذر ( ق . و . م ) وقوم المعوج أي عدله وأزال عوجه - وقوم السلعة : سَعَرها وتَمَنَّاها . ، ويقال قوم الشيء أي قدر قيمته.<sup>2</sup> وقوم الأخطاء : صَحَّحها .<sup>3</sup> فالتقويم في اللغة حمال لمعاني التعديل وإزالة الاعوجاج والتمثين والتقييم والقياس والتصحيح .

أما مفهومه التربوي الاصطلاحي فله تعريفات عدة ، نذكر من بينها أنه عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين ( المتعلم مثلاً ) بطريقة علمية لإصدار حكم عليه بغرض التوصل إلى تقديرات كمية و أدلة كيفية تسهم في اتخاذ أو اختيار قرار معين .<sup>4</sup> فالتقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار ، وبالتالي ليس نشاطا بسيطا ولكنه عملية معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة وفق خطوات محددة .<sup>5</sup> ويمكن القول أن تعريف حسني عبد الباربي عصر من أوفى التعاريف التي حاولت التركيز على الجانب الفاعلي لهذا المصطلح إذ نجده يقول فيه أنه : " العملية التي تستخدم فيها كافة الأدوات المناسبة الكافية اللازمة المضبوطة ، صدقا وثباتا ، لجمع المعلومات

<sup>1</sup> ينظر: راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن ، ط1، 2003، ص269.

<sup>2</sup> ينظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، مصر، 1994، ص521.

<sup>3</sup> ينظر: أحمد مختار عمر وفريق العمل ، معجم اللغة العربية المعاصرة ، عالم الكتب، القاهرة، مصر ، ط1، 2008، مج 1، ص1875.

<sup>4</sup> ينظر: رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، ص36.

<sup>5</sup> ينظر: محمود رشدي خاطر ، مصطفى رسلان ، تعليم اللغة العربية والدينية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة، 2000، ص315.

والبيانات اللازمة المتاحة عن ظاهرة ما ، وتنظيمها ، وتبويبها ، وتصنيفها في صورة واضحة وتحليلها كمياً وفق معيار مضبوط ، وتفسيرها كيفياً ، وجعل تلك المعلومات والبيانات الكمية والتفسير الكيفي، متاحاً في متناول أيدي متخذي القرار المناسب في شأن هذه الظاهرة: حذفاً ، أو إضافة ، أو تحسيناً أو تعديلاً أو تطويراً، بما يحقق أهداف المعلم ، وأهداف المعرفة ، وأهداف المتعلم ، ويضمن أفضل عائد كمي (تحصيل) وأرقى عائد كيمي (اكتساب) من عملية التعليم والتعلم بأقل تكلفة ممكنة".<sup>1</sup>

أما التشريع المدرسي الجزائي فقد عرف التقويم في مفهومه الواسع ، أنه ليس أداة مساعدة و وسيلة اتخاذ قرار و تسيير وظيفي فحسب ، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي ، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي .فالتقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حالياً في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة.<sup>2</sup>

هذا فيما يخص التقويم بشكل عام . أما مفهوم التقويم اللغوي فيُعرّف بأنه تقدير أثر التعليم في سلوك المتعلم وقياس مدى نجاحه في تكوين شخصيته وفي تنمية قدراته ومهاراته اللغوية ، وفي تزويده بالقيم والمثاليات المنشودة عن طريق التعلم اللغوي .حيث يُقوّم المحتوى ويُشخّص الداء ويوصف له الدواء أي أن التقويم اللغوي هو إبراز جوانب القوة والضعف في المادة اللغوية ، وتوضيح لكيفية معالجة أسباب الضعف وتعزيز أسباب القوة في تعليمية اللغة.<sup>3</sup>

و يعرف قاسم وآخرون التقويم اللغوي " بأنه عملية جمع بيانات ومعلومات عما يمتلكه المتعلمون بالفعل من معارف ومهارات لغوية ، بهدف إصدار حكم على مدى تمكنهم اللغوي عن طريق قيامهم بمهام لغوية أدائية أو إنجازهم لمنتجات لغوية في ضوء معايير أداء موضوعية"<sup>4</sup>. فهو بذلك عملية التأكد من تشكل مهارة معينة أو الإلمام بمعرفة جديدة من معطيات مناهج اللغة العربية.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> حسني عبد الباري عصر ، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 427.

<sup>2</sup> وزارة التربية: النشرة الرسمية ، العدد 488، أبريل 2005 ، منشور رقم 05.2039 مؤرخ في 13 مارس 2005 يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي، ص 4.

<sup>3</sup> ينظر : عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، فائزة محمد فخري العزاوي ، تدريس البلاغة العربية ، رؤية نظرية تطبيقية محوسبة ، ص 253.

<sup>4</sup> قاسم محمد جابر وآخرون: أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية الواقع والمأمول ، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، دبي، 2016، نقلاً عن محمد حسين محمد [ معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الامارات ] أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، إشراف محمد جابر قاسم، جامعة الامارات العربية المتحدة، نوفمبر، 2016، ص 51.

<sup>5</sup> ابراهيم علي رابعة : التقويم اللغوي، الموقع الالكتروني [https://www.alukah.net/Books/Files/Book\\_6946/.../tqwim](https://www.alukah.net/Books/Files/Book_6946/.../tqwim)

كما يعرف التقويم اللغوي على أنه عملية نتعرف من خلالها على مستوى الطلبة، ومقدار تحصيلهم، وكفاية أدائهم، ومواطن قوتهم، ونقاط ضعفهم في المهارات اللغوية<sup>1</sup>.

و من خلال سرد التعاريف حول التقويم التربوي بشكل عام و اللغوي بشكل خاص نجد أن الأدبيات المتناولة لهذا المصطلح مازالت لم تضبط المراد من هذا المصطلح، هل تقصد به التقييم أم التقويم، ذلك أن ما مر بنا من مطالعات لكتب اختص بعضها بالمناهج وبعضها الآخر بتعليم وتعلم اللغات لفت انتباهنا استعمال الكثيرين استعمال المصطلحين بالتناوب لذات المفهوم رغم اختلافهما حقيقة. بدءا بالتحديد اللغوي وانتهاء بالتحديد الاصطلاحي المفهومي.

فبالعودة إلى المحدد اللغوي للمصطلح التربوي تقيّم نجده في المعاجم العربية من يُقَيّم، تقييماً، فهو مُقَيّم، والمفعول مُقَيّم... • قَيّم العملَ قَدْرَ قيمته - قَيّم جهوده منه، - قَيّم الموقفَ / شخصاً / الأضرارَ • قَيّم السلعةَ: حدّد ثمنها • قَيّم وضعاً: استعرض نتائجه وما حققه من تقدّم، وقرّر قيمة تلك النتائج<sup>2</sup>. وفي المقابل الأجنبي نجد أن كلمة التقييم مقابل للكلمة اللاتينية Evauation وتعني تحديد القيمة. فهي تتضمن التفكير في العلاقات مع القيم. واستعملت كلمة Evauation في اللغة الفرنسية. بينما أدخل مفهوم Assessment باللغة الإنجليزية. وكان دون شك مفتاح تجدد في العملية من الصعب الدلالة عليه بكلمة Evauation التي تدل بالفرنسية على إجراء دقيق محدد زمنيا من أجل اتخاذ أحكام متتالية. يمكن تشبيه ال Assessment ليس فقط بالبحث عن شيء محدد كنتيجة وإنما أيضا مضافا إلى ذلك عملية البحث بحد ذاتها<sup>3</sup>.

و إسقاطا على التخريجات المعجمية العربية للمصطلح وعند البحث عن معنى التقويم وجدنا التأكيد على بُعد تصويب الاعوجاج و تصحيح المسار، كما أتت في بعض الأحيان بمعنى تقدير قيمة الشيء. إننا نوافق القائلين بأنه في استعمال كلمة تقييم تجاوز لغوي. ولكننا نرى فيها خدمة لمعنى القياس وتقدير قيمة شيء ما بالرجوع إلى معايير معينة. وهي تناسب بهذا مفهوم Evauation بالفرنسية. بينما كلمة تقويم تناسب أكثر، برأينا لمفهوم Assessment بالإنجليزية لأنها تركز على التقييم والتقويم المستمر.

<sup>1</sup> نهاد الموسى، وآخرون اللغة العربية وطرائق تدريسها. منشورات جامعة القدس المفتوحة، الأردن، ط1، 1993. نقلا عن: خالد حسين أبو عمشة "التقويم اللغوي مفهومه وأسس تطبيقه"، [https://www.alukah.net/literature\\_language/0/83874](https://www.alukah.net/literature_language/0/83874).

<sup>2</sup> ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 1886.

<sup>3</sup> ينظر: هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم، ص 204، 203.

إذ يعتمد مصطلح تقييم عندما يراد التعبير عن عملية قياس نتائج التعليم-التعلم واتخاذ قرار أو حكم قيمي على المتعلم بالرجوع إلى القياس، وكلمة تقويم عندما يتعلق الأمر بالكشف عن النتائج بهدف اتخاذ الإجراءات التطويرية وتصويب الخلل.<sup>1</sup>

انتقالاً شهدتها التعليم التقليدي الذي كان يقارب العملية من زاوية الوسائل والمعلم، بينما المناهج الحديثة تقارب العملية من باب الأهداف التعليمية التي يختار المعلم بالرجوع إليها النصوص والوسائل المعينة. ثم يلجأ بعد تنفيذ عملية التعليم – التعلم إلى تقييم النتائج وتقويم العملية أو أحد مكوناتها على ضوءها عند الضرورة. وهي عملية صعبة ومعقدة وحساسة بأثارها على المتعلم خاصة.<sup>2</sup> إذ لا يتأتى التقويم إلا بعد التقييم،

إلى جانب مصطلح التقييم هناك مصطلحات أخرى متضمنة داخل العملية التقييمية التقويمية، هي مصطلحات القياس والتشخيص والتقدير، فأما القياس: فيشير إلى مقدار ما، يعطي من قيم عديدة لسمة معينة في وقت معين، وهذا المقدار يوجد بصورة كمية، قد يكون بإعطاء درجة.<sup>3</sup> وأما التقدير فيشير إلى تحديد الشيء وبيان قدره وفق معايير ذاتية تتعلق بالشخص المقدر، معتمداً على التضمنين والحدس والظن، وأما التشخيص فالمراد به تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف في الخاصية أو السمة أو الظاهرة وفق ما تم تقديره وقياسه.<sup>4</sup> وهي كلها خطوات تقود إلى عملية التقييم والتقويم. هذه الأخيرة تضبطها خطوات محددة.

2/9/1 خطوات التقويم اللغوي: إن التقويم عملية معقدة، تسير وفق خطوات متتابعة منسقة واضحة المعالم تؤثر تأثيراً إيجابياً بصدق العملية وموضوعيتها، ويمكن تلخيص خطوات هذا التقويم فيما يلي:<sup>5</sup>

• تحديد الأهداف من عملية التقويم، إذ ينبغي أن تكون الأهداف (دقيقة – شاملة – متوازنة – واضحة).

• تحديد المجالات أو القضية المراد العمل عليها.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 204.

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص 203.

<sup>3</sup> سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، ص 104.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها.

<sup>5</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد عبد الحميد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص 66.



- الاستعداد للتقويم بالأدوات منها الاختبارات ويجب أن تكون الأدوات مناسبة للمجال والهدف المسعى إليه.
- تحديد الوقت مثل تحديد الوقت في اختبارات التقييم لابد من اختيار الوقت المناسب للتقويم وفي التصحيح ، إذ لابد من عدم تدخل ذاتية المعلم.
- التنفيذ وجمع البيانات بالأدوات اللازمة للتقويم.
- تحليل البيانات واستخلاص النتائج بطريقة يمكن الاستدلال بها .
- إصدار الحكم ومتابعة تنفيذه.
- التعديل وفق نتائج التقويم فإذا وجد خلل كبير في النتائج فلا بد من وجود علاج وتعديل في البرنامج مع البحث عن مصدر الخلل من المعلم أو المتعلم أو الأسرة أو البيئة التعليمية.
- تجريب الحلول والمقترحات الناجحة و تطبيقها ، وإن لم تنجح فلا بد من إعادة الحسابات وتغيير و تعديل التقويم بما يساعد على تقويم العملية التعليمية.
- خطوات هذا التقويم لا تقوم إلا إذا بنيت على أسس صحيحة معينة ، يستند إليها في إجراءاته العملية فما بني على صحيح نتجت عنه الصحة والقوة.
- 3/8/1 أسس بناء التقويم اللغوي الجيد : تتنوع الأرضيات الصلبة التي ينطلق منها التقويم عامة والتقويم اللغوي بشكل خاص إذ تعد ضرورات ملحة لابد من توافرها نوجزها في<sup>1</sup>:
- ✓ إجراء التقويم بدلالة الأهداف .
- ✓ استخدام كل أدوات التقويم الممكنة والتأكد من الصدق والثبات والموضوعية في هذه الأدوات .
- ✓ شمولية التقويم بحيث تتناول عملية التقويم بقية العناصر في حالة تقويم المنهاج ، وكل عمليات التقويم ، وكل نتائج التعلم ، إذا كان التقويم موجها لهذا الغرض .
- ✓ مشاركة كل من له علاقة بعملية التقويم ولاسيما المعلمون والمتعلمون .

<sup>1</sup> ينظر: توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها ، ص 98 .

- ✓ وحدة التقويم ، أي التعامل مع عملية التقويم بصفتها نظاما كليا ، وليس التعامل مع أجزاء مبعثرة .
- ✓ التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية في العمل لئلا تضيع الجهود والامكانات والوقت سدى .
- ✓ وجوب تنوع وسائل التقويم .
- ✓ استمرارية التقويم اللغوي إذا لا يقف عند زمان أو مكان معينين . مع تصحيح الاجراءات في حالة اكتشاف الخلل أولا بأول .
- ✓ وجوب مراعاة الفروق الفردية حين التقويم مع وجوب مراعاة الانسانية فيه ، أي استخدام التقويم كوسيلة لتحقيق غايات ، واحترام ذوات من تقع عليهم عملية التقويم .
- ✓ الإعلام والتوعية بعملية التقويم ، خوفا من عملية التسرع في إصدار الأحكام أو اتخاذ القرارات .
- أسس أقر التشريع المدرسي الجزائري بضرورة مراعاتها ، حيث أقر أن اختبارات التقويم لا بد أن تستجيب لمجموعة من المبادئ التي تضمن المصداقية، الموضوعية والعدل والإنصاف بين التلاميذ وذلك بالحرص على<sup>1</sup>:
- تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم.
- تنوع محتوى المواضيع ليتجاوز مجرد مراقبة حفظ المعلومات، إذ يطلب من التلميذ توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في وضعيات – مشكلة.
- تقديم وضعيات جديدة و ذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها التلميذ في القسم.
- إعداد مواضيع تتميز بالوضوح والدقة والاعتناء بصياغة التعليمات المقدمة للتلاميذ.
- بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب يقاس وفقا للأهداف المسطرة.
- تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

<sup>1</sup> وزارة التربية: النشرة الرسمية ، منشور رقم 05.2039 مؤرخ في 13 مارس 2005 يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي، العدد 488، أبريل 2005 ، ص 11.

• تحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجاز النشاط وأخذه بعين الاعتبار في إعداد الموضوع المقترح للتلاميذ.

• وضع معايير لتقييم الإنتاجات المكتوبة في المواد الأدبية والنشاطات العملية.

• إعداد سلالمة تنقيط دقيقة و مفصلة

حيث لمح المنشور المتعلق بإصلاح التقويم التربوي إلى مبادئ التقويم التي تتلخص فيما يلي<sup>1</sup>:

✓ الشمول: وهو أن يعم التقويم كل الجوانب المراد تقويمها ويحيط بها، وعبر عنه المنشور بأن يتناول التقويم التربوي في منظور تنمية الكفايات ومعالجتها معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

✓ التقنين: وهو الاستناد إلى قواعد علمية محددة، فالتقويم جزء من ممارسات المسار التعليمي، يبرز التحسينات المحققة ويكشف الثغرات المعرّقة، ويحدد العمليات الملائمة لتعديل التعلم، وللإصلاح البيداغوجي، ولذلك لا يشكل الخطأ علامة عجز وإنما هو مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات إذ لابد من تشخيص أسبابه ومعالجتها.

✓ الصدق: وهو الإخبار بالواقع من غير نقص ولا كذب، دلت عليها عبارة المنشور "تعتمد أساليب التقويم على جمع معلومات موثقة عن درجة التحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ".

✓ الموضوعية: وهي التجرد من الأحكام الذاتية، فيجب أن تصحب النتائج المدرسية بملاحظات ذات مدلول نوعي بتجرد.

✓ الثبات: وهو إقرار وسائل التقويم وتحقيق صحتها، دلت عليها عبارة المنشور "أن يعتمد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها".

أسس ومبادئ حمالة في طياتها لمجموع المجالات الخاضعة للتقويم اللغوي.

<sup>1</sup> محمد مبخوت فن التقويم التربوي [www.mouwazaf-dz.com](http://www.mouwazaf-dz.com)

#### 4/8/1 مجالات التقويم اللغوي : إذا أمعنا النظر فيما سلف ذكره لوجدنا أن التقويم اللغوي

عملية متعددة الجوانب، فمنها ما يتعلق بتتبع نمو المتعلمين لغويا والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، ومنها ما يختص بتتبع أساليب المعلم في تعليم شتى فروع اللغة العربية وما بها من توجيه وإرشاد وما يستخدمه من وسائل، ومنها ما يرتبط بوجه النشاط التعليمي عامة و أوجه النشاط اللغوي خاصة، ومنها ما يختص بالكتب التعليمية<sup>1</sup>. لكن أشيعها اهتماما هو التقويم المتعلق بالمتعلم لغويا ، هذا الأخير حصر أهل الاختصاص جوانب تقويمه في المجالات التالية :

#### 1/ 4/8/1 المهارات اللغوية : تتكون اللغة من المهارات الأربع المعروفة (القراءة والكتابة والتحدث

والاستماع) ، حيث تندرج تحت كل واحدة منها مجموعة من المهارات الفرعية ، مهارات لا يتحقق تعليم اللغة إلا بإتقانها. لذا كان لزاما على المعلم أن يقف على مدى اكتساب المتعلم لهذه المهارات ، إذ لا يُكتفى بتعليم المهارات الرئيسية بل لابد من إتقان الفرعية منها ، حيث تتكامل فيما بينها لتنتج المهارة العامة. إذ لابد للمعلم حين تقويمه أن لا يغفل الأصل والفرع بل لابد له أن يكون شاملا في ذلك، وأن لا يعتبر التقويم هدفا بل هو وسيلة لكشف مناهي الضعف المهاري عند المتعلمين وتلافيه وعلاجه .

#### 2/ 4/8/1 الاستعدادات والقدرات الفردية اللغوية : إلى جانب التقويم العام للمهارات. يُعنى

التقويم التربوي الحديث بالكشف عن القدرات الخاصة لكل متعلم. وأن تعزز الجوانب الابداعية لديه ، فالتقويم وسيلة مهمة في الكشف عن الميول والقدرات التي يمتلكها كل متعلم لتنميتها وتطويرها وتوجيه كل متعلم إلى ما يتميز به.

#### أ/ح/د/ج\_الاتجاهات المرغوب فيها : من المفيد استقصاء مشاعر المتعلمين اتجاه بعضهم البعض

ومشاعرهم اتجاه معلمهم ومادتهم التعليمية اللغوية نفسها ..... إلخ ، حيث أن لكل متعلم اتجاهات معينة وقيما يحاول ممارستها. والتقويم التربوي الحديث لا يكتفي بإكساب المتعلمين المهارات اللغوية والاهتمام بقدراتهم الخاصة ، بل لابد من توجيههم إلى اكتساب الاتجاهات الايجابية وممارستها وهي الأكثر أهمية في عملية التقويم. فدروس اللغة العربية قادرة على كشف الاتجاهات الايجابية من خلال قراءة المتعلمين لبعض النصوص الدينية. وبالتالي غرسها في نفوسهم وتنميتها وتطويرها في الاتجاه الصحيح. وهذا مالم تلتفت إليه أساليب التقويم القديمة .

<sup>1</sup> أكرم صالح محمود خوالدة ، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملية ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ط1 ، 2012 ، ص 22-25.

4/ 4/8/1 **المحصول اللغوي:** لطالما اهتم المنهاج القديم بالمحصول اللغوي للمتعلم متمثلاً في ما تم حفظه من مفردات صالحة أو غير صالحة للاستخدام في حياته اليومية، أما المنهاج الحديث فقد تنبه إلى هذا المحصول بغرض الوقوف على معجمات المتعلمين اللغوية واستخلاص الكلمات والمفردات والتراكيب المستعملة في حياتهم اليومية لتكون هادياً لواضعي المقررات الدراسية لنبينا وفقها الكتب المدرسية. من هذا المنطلق فإن المعلم الناجح هو الذي يتخذ من المعجم اللغوي أساساً لتدريسه، ومن ثم تقويم سلوك الطفل اللغوي وفق هذا المعجم وبناء على ذلك المحصول.

5/ 4/8/1 **التفاعل الصفي اللغوي:** يعد التفاعل الصفي المقرون بالحيوية عاملاً مهماً في إحداث الفاعلية اللغوية. حيث يقوم هذا التفاعل على أساس مشاركة كل متعلم بما يمتلكه من عبارات وأفكار.<sup>1</sup>

6/ 4/8/1 **التفكير اللغوي:** يوضع التفكير بشكل عام في خانة منفصلة على الرغم من أن بعض المعلمين يشيرون للتفكير كمهارة، ولكن التفكير اللغوي يبدو أكثر من كونه مهارة، وتقويمه قد يشمل على اختبارات الاختيار من متعدد، وتمارين حلّ المشكلات، والشروحات الشفهية... إلخ.<sup>2</sup>

ومما سلف ذكره فإن تقويم المتعلم يقصد به تحديد مستوى المتعلم بالنسبة للمهارات اللغوية المختلفة. إذ يختلف نوع هذا التقويم باختلاف الهدف منه. فهناك تقويم تشخيصي وهناك تقويم لكفايته اللغوية. وهناك تقويم لاستعداده. وغير ذلك من مجالات التقويم الخاصة بالمتعلم. أما تقويم المعلم فيقصد به تحديد مستوى المعلم والوقوف على مدى كفايته في عرض المادة العلمية وتحقيق الأهداف. بينما تقويم المنهاج فيقصد به تحديد مدى قدرة المنهاج على تحقيق أهدافه، حيث يتم التقويم على مستويين أحدهما داخلي ويعنى بتقويم عناصر المنهاج منفردة كل على حدة (الأهداف، المحتويات، الأنشطة، طرائق التدريس، الوسائل، طرق التقييم.....) يدخل ضمنها تقويم الكتاب المدرسي الذي يعد جزءاً من أجزاء المحتوى التعليمي المقرر -وقد أفرد له الخبراء جانباً مستقلاً في تقويم المنهاج ومحتواه-. كما يتم تناول التقويم على مستوى علاقة عناصر المنهاج فيما بينها، وجدوى تلك العلاقة. أما على مستوى تقويم المنهاج خارجياً فيشمل البحث في مدى قدرته على تحقيق أهدافه وبيان آثاره في المتعلمين والمجتمع

<sup>1</sup> ينظر: عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية، ص 78- 80.

<sup>2</sup> خالد حسين أبو عمشة "التقويم اللغوي: مفهومه وأسس تطبيقه" <http://www.alukah.net/authors/view/home/11512> يوم الزيارة 2015/08/22.

الخارجي..... إلخ.<sup>1</sup> ومهما تنوعت مجالات التقويم اللغوي والتربوي وتشعبت . تبقى مسلمة أن للتقويم أهدافا يصبو إلى تحقيقها قائمة لا محيد عنها .

#### 5/8/1 أهداف التقويم اللغوي:

يهدف التقويم التربوي واللغوي على حد سواء إلى تحقيق أهداف متعددة و وظائف عامة في توجيه العملية التعليمية و مدى نجاحها ، إذ يمكن إيجاز هذه الأهداف فيما يلي:<sup>2</sup>

- ✚ تحقيق الهدف التعليمي المنشود و مواجهة التحديات المستقبلية في تعلم اللغة العربية .
- ✚ التحقق من مدى نجاح المعلم في عمله من خلال كفاياته التدريسية للغة العربية .
- ✚ تشخيص ما يواجه المعلم و المتعلم من صعوبات.
- ✚ توجيه المتعلمين إلى نواحي التقدم التي أحرزوها في تعلمهم للغة العربية .
- ✚ الحكم على طرق التدريس المتبعة في تعليمية اللغة العربية.
- ✚ تزويد المتعلمين بدرجات عن مستويات تحصيلهم اللغوي .
- ✚ معرفة فهم المتعلمين لما درسوه من حقائق و معلومات ، و مدى قدرتهم على استخدام مصادر المعلومات المختلفة.
- ✚ معرفة مدى نمو قدرة المتعلم على التفكير المستنير المستقل الناقد الفاحص في حدود سنه .
- ✚ المساعدة على الكشف عن حاجات المتعلمين و ميولاتهم و قدراتهم و استعداداتهم التي نراعيها في نشاطهم و في جوانب المنهاج التعليمي المختلفة.
- ✚ مساعدة المعلم على الوقوف على مدى نجاحه في تعليم متعلميه و تربيتهم أو مدى نجاحه مع المتعلمين في الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة في تعليم اللغة العربية بشكل أخص .
- ✚ تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة.
- ✚ الحصول على معلومات و بيانات لمتابعة المتعلمين .

<sup>1</sup> ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد عبد الحميد مناع ، تدريس العربية في التعليم العام ، 67.  
<sup>2</sup> ينظر: عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، فائزة محمد فخري العزاوي ، تدريس البلاغة العربية ، ص 253 ، 256.

وقد ذكر التشريع المدرسي الجزائري وظائف التقويم في نشرته الرسمية إذ يرى أن هذا التوجيه الجديد لبيداغوجيا الكفايات، يجب أن يتميز بالتفاعل القوي بين فعل التعليم و فعل التقويم، وبالتالي إبراز إرادة التغيير لضمان تربية ذات نوعية. وعليه تكون للتقويم وظيفتان أساسيتان هما<sup>1</sup>:

المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.

إقرار كفاءات التلميذ.

ومن كل ما ذكر فإن الهدف الرئيس من التقويم هو التصحيح والتعديل قصد التحسين والتطوير. مما يؤكد على أهمية التقويم في العملية التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية بشكل خاص.

6/8/1 أهمية التقويم اللغوي: من الأهداف التي عددناها يمكن استقراء الأهمية التي يحتلها

التقويم على مستوى العملية التعليمية والتي تتمظهر في:<sup>2</sup>

6/8/1 1/ ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل مناهج ، أو برنامج تربوي من

أجل معرفة قيمة ، أو جدوى هذا المنهاج . أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه ، سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه و تطويره، و بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير. وذلك من خلال اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج المبنية على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.

6/8/1 2/ عرض نتائج التقويم على الشخص المُقَوِّم، وليكن التلميذ مثلا ، يمثل له حافزا يجعله

يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته، ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، كما يعرفه على نواحي قوته وضعفه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أدائه الجيد.

6/8/1 3/ يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة ، حيث يتم بواسطته تغيير المسار ، وتصحيح

العيوب ، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق ، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت ، والجهد المهدورين . وذلك بتوفير معلومات حول المنهاج المدرسي. مما ينمي ويستدعي اسهامات أولياء الأمور و المجتمع ككل برأيه وفكره ووسائله المادية وتجنيد لها لأجل التحسين والتطوير.

أهمية يمكن تجسيدها عبر عديد التنوعات المرصودة للتقويم اللغوي .

<sup>1</sup> وزارة التربية: النشرة الرسمية، العدد 488، أفريل 2005، منشور رقم 05.2039 مؤرخ في 13 مارس 2005 يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي، ص.5.

<sup>2</sup> ينظر: عبد الرحمن عبد علي الهاشي، فائزة محمد فخري العزاوي، تدريس البلاغة العربية، ص.255، 256.

### 7/8/1 أنواع التقويم اللغوي: تتعد أنواع التقويم وتنشعب بتعدد معايير التصنيف وفيما يلي بعض أنواع المعايير الشائعة:<sup>1</sup>

- معيار قيمة المنهاج: قيمة المنهاج النهائية، أو قيمة المنهاج التحصيلية.
- معيار دلالات التقويم: بدلالة الأهداف، أو بدلالة عناصر المنهاج الأخرى.
- معيار غرض التقويم: لإصدار حكم على المنهاج أو لاتخاذ قرار ما .
- معيار مدى اتساع عملية التقويم: تقويم جزء من المنهاج أو تقويم المنهاج كله.
- معيار مراحل التقويم: التقويم التمهيدي ، التقويم البنائي المرحلي، والتقويم الختامي البنائي.
- معيار الجهات المعنية بعملية التقويم: الإدارة التربوية على مستوى الوزارة أو إدارة المناهج في الوزارة أو مديريات التربية في المحافظات، أو المدارس .
- معيار القائمين بعملية التقويم: المعلمون والمشرفون والمختصون والخبراء.
- معيار الأدوات المستخدمة في عملية التقويم: بتحليل المحتوى ، وبالاستبيانات بالمقابلات مع ذوي العلاقة ، وبالبحوث العلمية .

والمعيار الأخير المتعلق بأدوات التقويم نجده يندرج تحت كل نوع من أنواع التقييم، هذه الأخيرة سنكتفي بالمعمول به في مناهج اللغة العربية خاصة بحثنا والمتعلقة بمعيار مراحل التقويم والتي قسمت بالنظر لوقت تطبيقها إلى :

#### 7/8/1\_1 التقويم المبدئي أو القبلي : ويتم قبل أن تبدأ العملية التعليمية. إذ يتم تقويمها قبل

الشروع فيها، وذلك لمعرفة مدى استعداد التلميذ لتعلم خبرة ما أو مقرر دراسي معين ، وهذا يعني تحديد القدرات والمعارف التي تعد شرطاً ضرورياً لتعلم وتحصيل الوحدة أو الخبرة الدراسية<sup>2</sup> . و التقويم المبدئي لون من ألوان التقويم التشخيصي.<sup>3</sup>

و تتضح أهمية هذا النوع من التقويم في تخطيط البرامج بحسب مستوى كل تلميذ (برامج التعليم

<sup>1</sup> توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة ، ص 97 ، 98.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 423.

<sup>3</sup> علي أحمد مدكور : مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2001، ص 266.



الفردى). وذلك بتصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة في مستوى المهارات أو الميول والهوايات ويعتمد على اختبارات الاستعدادات والبيانات الشخصية. ومن أساليب التقويم المناسبة لهذا النوع ما يلي:<sup>1</sup>

✓ اختبارات القدرات .

✓ اختبارات الاستعدادات .

✓ المقابلات الشخصية.

✓ بيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي وفي ضوء هذه البيانات يمكننا أن نصدر حكماً بمدى صلاحيته للدراسة التي تقدم إليها.

ومن أهداف هذا النوع حسب التعريف والأساليب المذكورة أعلاه نجد ما يلي:<sup>2</sup>

- الوقوف على مستوى استعداد المتعلمين للتعليم.
  - التعرف إلى المدخلات السلوكية عند المتعلمين قبل البدء بعملية تدريس وحدة تعليمية معينة ، أو درس من الدروس المقررة .
  - استشراف جوانب القوة والضعف في تعليم المتعلمين والكشف عن المشكلات الدراسية التي تؤرقهم والعمل على معالجتها.
  - اكتشاف مدى استعداد المتعلمين للشروع بتعلم مادة تعليمية جديدة ، أو تبين مستوى امتلاك المتعلمين المهارات العقلية الضرورية . وتطبيق طرق التعليم وعملياته في دراسة بعض المشكلات العلمية.
- 2/ 7/8/1 التقويم البنائي: وهو الذي يطلق عليه أحياناً التقويم المستمر ، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم ، وهو يبدأ مع بداية التعلم و يواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.<sup>3</sup> كما يطلق على هذا النوع من التقويم أداء التصحيح الذاتي ، والمقوم هنا يضع عينة دائماً على مدى مطابقة الأداء للأهداف المحددة سلفاً ، إذ أن هذا النوع من التقويم هو تشخيص و علاج معا ....

<sup>1</sup> سلمان خلف : المرشد في التدريس ، ص 30.

<sup>22</sup> ينظر: عبد الفتاح البجه ، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، ص 72.

<sup>3</sup> سلوى مبيضين : تعليم القراءة والكتابة للأطفال ، ص 59 ، 60..

وهكذا نجده يستمر بعد ذلك أثناء التنفيذ. لكن يصاحبه أثناء التنفيذ ما يسمى بالتقويم العلاجي أو التقويم البنائي.<sup>1</sup> ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي:<sup>2</sup>

- ✓ المناقشة الصفية. و ملاحظة أداء المتعلم .
  - ✓ الواجبات البيتية ومتابعتها . و النصائح والإرشادات. و حصص التقوية .
  - ومن أبرز الأهداف و الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم نذكر:<sup>3</sup>
  - توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه .
  - تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة.
  - تعريف المتعلم بنتائج تعلمه ، وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه .
  - إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه .
  - مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها .
  - تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم ، لتسهيل انتقال أثر التعلم .
- 3/ 7/8/1 التقويم الختامي:** وله في الأدبيات التربوية مسميات عدة أهمها التقويم النهائي ، الشمولي ، التجميعي ، الإجمالي ، المجل .<sup>4</sup> و يبنى هذا النوع على أساس تقويم العملية التعليمية التعلمية بعد الانتهاء منها ، وهو أكثر أنواع التقويم ألفة لدى المعلمين والمتعلمين على السواء. فالمعلمون يعتمدون عليه غالباً في تقويم تلاميذهم . ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من دراسة المنهاج أو المقرر أو الوحدة .<sup>5</sup> ومن الأساليب المعتمدة في هذا التقويم:

- ✓ التدريبات التي تلي كل وحدة دراسية. والأنشطة التي تتخلل كل درس لقياس مدى فهم التلاميذ واستيعابهم محتوى الوحدة.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> علي أحمد مدكور : مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 266.

<sup>2</sup> ينظر: عبد الفتاح البجة ، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 72.

<sup>3</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> حسن حسين زيتون : تصميم التدريس ، ص 487.

<sup>5</sup> علي أحمد مدكور : مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 266.

<sup>6</sup> سلوى مبيضين : تعليم القراءة والكتابة للأطفال ، ص 60.

✓ عائد الاختبارات التي يتقدم إليها المتعلمون في نهاية كل وحدة دراسية أو نهاية الشهر، أو اختبارات نصف الفصل أو نهايته أو نهاية السنة الدراسية.<sup>1</sup>

ومن أهم أهداف ووظائف التقويم الختامي نذكر النقاط التالية:<sup>2</sup>

- تحديد مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التدريسية المرسومة ، الأمر الذي يساعد على الحكم على مدى نجاح منظومة التدريس في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيها.
- إعطاء المتعلمين درجات أو تقديرات توضح مدى كفاءتهم التحصيلية .
- ترفيع المتعلمين لمستويات تحصيلية أعلى أو الاحتفاظ ببعضهم بنفس المستوى لمزيد من التعلم والتحصيل.

• منح الشهادات الدراسية والتعيين في الوظائف

• مقارنة فاعلية منظومات تدريس ببعضها للتوصل لأكثرها إحداثا للتعلم أو أكثرها تحقيقا للأهداف التدريسية.

• المساعدة في تحديد درجة واقعية الأهداف التدريسية التي نسعى إلى تحقيقها .

• التنبؤ بالنجاح في البرامج الدراسية اللاحقة.

وقد حصر المنهاج المدرسي الجزائري أشكال التقويم المعتمدة لديه والمتمثلة في :<sup>3</sup>

1- تقويم تكويني يمارس خلال النشاط ،.

2- تقويم تحصيلي يمارس عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات.

3- تقويم تشخيصي: يهدف إلى تشخيص موطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهها كل منهم في أثناء التعليم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج مساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكاناته ، واقتراح سبل ووسائل تحسينها وتنميتها إلى أقصى حد ممكن.

<sup>1</sup> عبد الفتاح البجة ، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ص 72.

<sup>2</sup> حسن حسين زيتون، المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> وزارة التربية: النشرة الرسمية ، العدد 488 ، أبريل 2005 ، منشور رقم 05.2039 مؤرخ في 13 مارس 2005 يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي، ص 5.

و لكن هناك فارق هام بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما . فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية . فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصاً في إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه.

#### 4- تقويم تجمعي ختامي : و يأتي في نهاية البرنامج ويهدف إلى:

- ✓ رصد علامات المتعلمين في سجلات خاصة.
- ✓ إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم كالإكمال والنجاح والرسوب
- ✓ توزيع المتعلمين على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة.
- ✓ الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس.
- ✓ إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المعلمة الواحدة أو يبين نتائج المتعلمين في المدارس المختلفة.
- ✓ الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول به.

8/8/1 أساليب وأدوات التقويم اللغوي : للتقويم اللغوي كغيره من التقويمات أساليب وأدوات يعتمد عليها .

8/8/1 1 / أساليب التقويم : هناك نوعان من الأساليب التقويمية حسب المؤدين لها يتمثلان في <sup>1</sup>:

8/8/1 1 / 1 / التقويم الفردي : وينقسم إلى :

8/8/1 1 / 1 / 1 / تقويم الفرد لنفسه ( التقويم الذاتي ) : ويقصد به تقويم المتعلم أو المعلم لنفسه ،

وما هو إلا امتداد للتعليم الذاتي ، هذا الأخير يحتاج إلى أن يُقوّم تعلمه بنفسه ، حتى يكون على بينة بمدى تحقق الأهداف المطلوبة منه ، ومدى تقدمه نحو بلوغها ، إذ ينحصر دور المعلم هنا في إكساب المتعلم كيف يتعلم متخلياً عن دوره التقليدي في تزويده بالمعلومات والحقائق ، ولا يمكن القيام بهذا النوع من التقويم ما لم يصل المتعلم إلى درجة كافية من النضج الذي يسمح له بإدراك جميع جوانب العملية وفهم

<sup>1</sup> محمد حسن حمادات : المناهج التربوية نظرياتها ومفهومها، أسسها، عناصرها وتخطيطها تقويمها ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2009 ، ص 216-218.

أهدافها بوضوح، واكتساب القدرة على تقدير تقدمه تقديرا سليما بعيدا عن التعصب للذات، وهنا لابد من تشجيعه على القيام بهذه العملية حتى يكون مقتنعا بها ومتحمسا لها، وأن يدرّب عليها تدريباً كافياً حتى يقوم بها على خير وجه، فهي عملية تحتاج إلى النضج والتشجيع والتدريب.

8/8/1 / 1 / 2 / 1 تقويم الفرد لغيره: كتقويم المعلم للمتعلم أو المشرف التربوي للمعلم، والاتجاه الحديث في تقويم المعلم للمتعلم يطلب امتداد عملية التقويم لتشمل جميع جوانب النمو والشخصية ومدى ما اكتسبه المتعلم من قيم واتجاهات وعادات على أن يستخدم في ذلك الوسائل المتنوعة.

8/8/1 / 1 / 2 التقويم الجماعي: وينقسم إلى:

8/8/1 / 1 / 2 / 1 تقويم الجماعة لأفرادها: ينحصر تقويم الجماعة لأفرادها في تقويم عمل كل فرد ومدى مساهمته في النشاط الذي تقوم به الجماعة، ويتمثل ذلك في مدى تنفيذ كل فرد للعمل المكلف به من قبل الجماعة. ومدى تعاون الفرد مع الآخرين أثناء تنفيذ العمل ومدى التزام الفرد بالخطة التي تضعها الجماعة ومدى مساهمته في حل المشكلات التي تعترض طريق الجماعة، ومدى علاقة الفرد بباقي أفراد الجماعة، ومدى نشاطه وإقباله على العمل بجد ونشاط.

8/8/1 / 1 / 2 / 2 تقويم الجماعة لنفسها: ويكون ذلك بعد الانتهاء من الأنشطة المكلفة بالقيام بها مثل الزيارات الميدانية... وقد يمتد التقويم الجماعي فيتعرض لمجموعة من الأهداف التي تسعى الجماعة لتحقيقها مثل اكتساب مهارة التخطيط أو التنفيذ أو الانسجام، وعادة ما يتم التقويم الجماعي للأعمال نفسها في صورة مناقشات عامة يشترك فيها كافة أفراد الجماعة تحت إشراف المعلم أو القائد وتوجيهه، ومن واجبهما المساعدة في وضع إطار عام للمناقشة وأن يساهما في إدارة دفة المناقشات بطريقة ديمقراطية ومنظمة.

8/8/1 / 1 / 2 / 3 تقويم الجماعة لجماعة أخرى: لا يستطيع المتعلم أن يكون فكرة سليمة عن نفسه وعن مستواه إلا بعد مقارنة نتائجه بنتائج الآخرين كذلك أن تكون جماعة فكرة تامة عن نفسها إلا بعد مقارنتها بجماعة أخرى تقوم بنفس العمل أو أعمال متشابهة وقد تكون المقارنات في مجالات وأنشطة مدرسية ومعارض الفصول والمجلات العلمية والمدرسية.

أساليب تقييمية لا يمكن لها أن تحقق تقويمها ما لم تعتمد على أدوات تقييمية علمية عملية متنوعة بتنوع الهدف المقصود من تقويمها.

#### 8/8/1 / 2 أدوات التقويم :

وهي مجموع ما يقوم به المعلم للتأكد من تحقيق الهدف أو التحقق من تشكيل مهارة أو التمكن من معرفة معينة . وما سنذكره يعد أهم الأدوات وأكثرها انتشارا :

8/8/1 / 2 / 1 الاختبارات التحصيلية : وهي أشهر أدوات التقويم اللغوي وأكثرها استخداما وشيوعا ولها نوعان:<sup>1</sup>

8/8/1 / 2 / 1 الاختبارات الكتابية (التحريرية): و تأتي على شكلين :

8/8/1 / 2 / 1 / 1 اختبار المقال: تكون الإجابة فيه على شكل موضوع ممنهج أو عرض ، إذ يعتبر أقدم أدوات التقويم اللغوي وأشيعها ، لما حواه من فوائد كثيرة في معرفة القدرات اللغوية، ذلك لاشتماله لعدد العلوم اللغوية .

8/8/1 / 2 / 1 / 2 اختبار الموضوعي : وله صور عديدة ( اختيار من متعدد، الصواب الخطأ ، التكملة ، الترتيب) .

8/8/1 / 2 / 1 / 2 الاختبارات الشفوية : إذ تعد من أهم الاختبارات في التقويم اللغوي، وتتناول مهارة فرعية مثل التحدث ، ونظرا لوجود العلائق بين مهارات اللغة فهي تسهم بوجه عام في تحسين تقدم المتعلمين نحو الأهداف المتوخاة.<sup>2</sup>

8/8/1 / 2 / 2 الملاحظة : ضرورة ملحة في تقويم مناهج اللغة العربية لتسليطها الضوء على أفعال المتعلم وأقواله بوضعه الطبيعي ، وفق شروط وآليات تسمح بتطبيقها، وما يميزها عن غيرها أنها لا تنحصر بمكان أو زمان معين.<sup>3</sup>

8/8/1 / 2 / 3 الحقيبة التقويمية : هي عبارة عن حقيبة من القماش أو الورق تحتوي على كل إنتاج وأعمال المتعلمين تعكس الصورة الكاملة لتدرج مستوى المتعلمين وقدراتهم ويتم تخير مكونات هذه

<sup>1</sup> ينظر: علي أحمد مدكور : مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 269-275.

<sup>2</sup> ينظر: عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، فائزة محمد فخري العزاوي ، تدريس البلاغة العربية ، ص 267.

<sup>3</sup> ينظر : الصفحة نفسها.

الحقيقية من بعض الأعمال والأنشطة المتميزة لهم ومجموع النواتج التي انتهى إليها المتعلمون من خلال تعلمهم كإنتاج شيء معين أو كتابة قصة..... إلخ<sup>1</sup>.

4/2 / 8/8/1 المقابلة : تعتبر من أهم وسائل التقويم اللغوي وبخاصة الجانب التطبيقي والاستعمالي للغة الذي يقتضي التمكن من قواعدها النظرية ، أما آلية العمل بهذه الأداة فتكون بتدوين المقابلة بأي وسيلة من دون شعور المُقَوِّم كي تكون استجابته طبيعية بعيدة عن الاصطناع.

5/2 / 8/8/1 دراسة حالة : ويتم التقويم من خلال جمع كافة البيانات والمعلومات المتوافرة والممكنة عن الفرد المبحوث بهدف الإجابة عن أسئلة تدور في ذهن المقوم ، تصب هذه الأسئلة في تغطية جوانب التقويم .

6/2 / 8/8/1 المناقشات العامة : وهي أداة شفوية تكشف عن مواضيع تفيد في تحقيق أهداف التقويم اللغوي.<sup>2</sup>

إلى جانب أدوات وسائل أخرى يعتمد إليها المُقَوِّمون قصد تقييم وتقويم المتعلم ومنه تقييم وتقويم العملية التعليمية قاطبة . إذ لابد حين اعتماد وسيلة من الوسائل التقويم من الانطلاق من مرجعيات للحكم على الأداء والتعلم.

9/8/1 مرجعيات التقييم والتقويم : لابد للتقييم من اعتماد مرجعيات يعود إليها المقيّم والمقيّم في الحكم على مقبولية أداء الكفاية تقسم هذه المرجعيات إلى ثلاثة مستويات :<sup>3</sup>

1/ 9/8/1 المعيار (Critère) : وهو عبارة عن صفة معنوية تتجاوز الهدف وتأخذ جذورها من القيم ويطلب الالتزام بها ، وهي تمتاز بالعمومية والتجريد . ويمكن للمعيار أن يطبق في مواد معرفية متنوعة ، فهو يركز على الملاءمة والاتساق والاتقان وسلامة اللغة.

2/ 9/8/1 المبيّن (Indicateur) : ويسميه البعض المحك وهو يعطي المعيار سياقاً محدداً وقيمة كمية قابلة للملاحظة.

3/ 9/8/1 المؤشر (Indic) : و يُلجأ إليه لتحديد ما إذا كان المبيّن متحققاً أم لا.

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 268.

<sup>2</sup> محمد حسن حمادات: المناهج التربوية ، 218-222.

<sup>3</sup> ينظر: هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم ، ص 206، 207.

إذ تسيّر حركة التقييم باتجاهين من المؤشر إلى المعيار (من الفعل إلى المفهوم) ومن المعيار إلى المؤشر (من المفهوم إلى الفعل عبر تكوين مؤشرات ملائمة).

أمثلة من مادة اللغة العربية :

المثال رقم (1) \* المعيار: اتساق النص.

\*المبيّنات : ترابط الأفكار والفقرات ، وجود /عدم وجود أدوات الربط ، حسن استعمالها (وهي تعطي معلومات عن وجود أو عدم وجود المعيار).

\*مؤشرات : تسلسل الأفكار ، عدد أدوات الربط ، استعمالها بشكل صحيح ( معطيات مادية تسمح بإقرار وجود أو عدم وجود المبيّنات ).

المثال رقم (2) \* المعيار : سلامة اللغة ( ويقصد به سلامة التراكيب اللغوية والمفردات صرفاً ونحواً ولغة ) .

\* المبيّنات : استخدام الكلام في صيغة المثني ، استخدام المضارع بشكل صحيح ، كتابة التاء في آخر الأسماء والأفعال دون خطأ.

\* المؤشرات : عدد الجمل المستعمل فيها المثني بشكل صحيح ، عدد الأفعال والأسماء المكتوب فيها التاء دون خطأ.

و لقد نبه سكالون في موضوع معايير تقييم اكتساب الكفاية اللغوية إلى مسألتين :

تقييم الخطوات ، المسعى ، منهج التفكير ، السيرورة المعتمدة في حل المسألة .

تقييم النجاح في المهمة أو نوعية الانتاج .

كما أوصى بتنوع تقييم الكفاية واستبعاد اللجوء في التقييم إلى الوضعيات- المسائل المعالجة في الصف من أجل تجنب الوقوع في تقييم استذكار حل المسألة عوض تقييم القدرة على توظيف موارد الكفاية في وضعيات جديدة.

أما روجرز فدعا إلى تحديد المعايير قبل تنفيذ التقييم (الاختبار) وإعلانها للمتعلمين الذين نقيم لديهم الكفاية. حيث بينت الدراسات بوضوح الزيادة المعبرة في أداء المتعلمين عندما يطلعون على المبيّنات



التي سيقوم مدى اكتسابهم الكفاية على أساسها. فالأهمية ليست فقط في الاعلان عن الميكنات المعتمدة في تقييم الكفاية ، وإنما نقاشها مع المتعلم وتوضيحها له ، لأن في ذلك فائدة كبرى في التقييم الذاتي وضبط الجهد والفكر اتجاه الانجاز والنجاح.<sup>1</sup>

مرجعيات تقييمية تقويمية تقابلها أدوات لقياس أداءات المتعلمين تسمى هذه الأدوات بالسلالم التقييمية التقويمية.

#### 10/8/1 سلالم وشبكات التقييم والتقويم :

فأما سلالم التقييم والتقويم تُعرّف على أنها أدوات لقياس أداء المتعلم لسلوك بسيط متعلق بالأداء الكلي للمهارة المراد قياسها وفق تقدير متدرج .وعلى المقيّم أن يحدد بناء على هذه السلالم درجة الاتقان في أداء المتعلم التي تمثلها درجة التقدير المقررة والمتحصل عليها بعد عملية القياس.<sup>2</sup>

فمقاييس التقدير هاته هي عبارة عن وضع تقديرات لكل متعلم للحكم على مستوى المتعلمين التعليمي السلوكي وذلك بتصنيفهم وفق أشكال تقدير متعددة .حيث يتم وضع خطة للنهوض بهذه المستويات وعلاج أوجه الضعف لدى المتعلمين بشكل مستمر مع مراعاة أنه لا يوجد متعلم ضعيف بشكل مطلق ، فالضعيف في مجال ما تجده قويا في مجالات وخبرات أخرى .<sup>3</sup> حيث تُستعمل أشكال متعددة للتعبير الكمي عن نتائج التعليم والتعلم (القياس) نذكر منها:

1/ 10/8/1 السلم العدديّ أو الرقميّ :من صفر إلى عشرة أو عشرين أو إلى أربعين أو ستين... ويوضع فيه رقم في المخرج يرمز إلى سقف الأداء المنشود، أما الرقم الموضوع في الصورة فيمثل الأداء الفعليّ ، و من حسنات العلامات الرقمية كونها شائعة الاستعمال ومفهومة من قبل جميع الفرقاء وقابلة لعمليات حسابية متنوّعة: الجمع، المعدّل الوسطيّ، العلامة القصوى والدنيا<sup>4</sup> ، و من سلبيّاتها أنّها :

- تحثّ المتعلّمين على العمل للحصول على العلامات ، عوض التركيز على اكتساب المعارف والقدرات والمهارات.

- توجّه المعلمين إلى الاعتماد الحصريّ على تنفيذ نشاطات مقيّدة قابلة للقياس.

- تشجّع على تعلّم التفاصيل والوقائع على حساب القدرات العامّة والمواقف لصعوبة قياسها.

<sup>1</sup> ينظر :المرجع السابق ، ص 208، 207.

<sup>2</sup> ينظر: حسن حسين زيتون : تصميم التدريس ، ص 593.

<sup>3</sup> ينظر: عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، فائزة محمد فخري العزاوي ، تدريس البلاغة العربية، ص 269.

<sup>4</sup> ينظر: هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم ، ص 212.

- تؤثر سلبًا على العلاقة بين المعلم والمتعلمين، وتعطي عن المعلم، بأعين المتعلمين، صورة القاضي المتسلط.

لا تقدم عن أداء المتعلمين سوى معلومات عامة من دون الدلالة على أسباب النجاح بشكل عام، والرسوب بشكل خاص<sup>1</sup>.

10/8/1 / 2 السلم اللفظي: أظهر استعمال السلم العددي بعض السلبيات العائدة أساسًا إلى انحرافات في الاستعمال، وليس إلى السلم العددي نفسه. حيث برزت مشاكل في اتخاذ القرار القيمي، بالنجاح أو الرسوب، على المتعلم، بالرجوع إلى الأرقام. فإذا حصل المتعلم على تسع علامات ونصف من عشرين هل يعتبر ناجحًا أم راسبًا؟ وفي هذا المثال إذا عُدنا إلى العدد من دون نقاش بعض الحثثيات يُعتبر المتعلم راسبًا، مع العلم أنه وبالرجوع إلى علم الإحصاء، يوجد هامش خطأ في احتساب العلامات يقدر بحوالي 10 - 15%، وعليه يكون النقص البسيط في العلامة عن المعدل الوسطي غير معبر ولا يُعتد به.

إن المبالغة في تجزئة العلامات وتصنيف المتعلمين بالرجوع إليها وربط النتائج بتقديمات مادية (جوائز، إعفاء من الأقساط المدرسية...) وتنمية أجواء التنافس السلبي بين المتعلمين وعبرهم بين أهلهم... كل ذلك يعطي الأرجحية لاستعمال السلم اللفظي الذي يساعد على تجنب بعض السلبيات الراجعة إلى سوء استعمال السلم العددي.

ويقسّم هذا السلم في الغالب إلى خمس فئات: مُرضٍ جدًا - مُرضٍ - وسط - غير مُرضٍ - غير مُرضٍ أبدًا. أو جيّد جدًا - جيّد - وسط - ضعيف - ضعيف جدًا.

إن اعتماد هذا السلم يوسّع مجال الفئة ولا يحصرها، كما السلم العددي، بعلامة رقمية واحدة، أو بجزء منها. إنّه يساعد مبدئيًا على تقسيم المتعلمين، بالرجوع إلى قياس نتائجهم، إلى فئات، ويوجّه بالتالي اهتمام هؤلاء وأهاليهم إلى الفئة، وليس إلى متعلم حلّ أولًا بفارق علامة أو بعضها. ممّا ينتج تنافسًا لدى المتعلم مع نفسه سعيًا وراء تحصيل فئة أعلى<sup>2</sup>.

10/8/1 / 3 السلم الألفي: ويحتوي أيضًا في الغالب خمس فئات: أ، ب، ج، د، هـ. وتستعمل أحيانًا إضافة إلى هذه الفئات إشارات + و - توضع قبل الحروف أو بعدها فتصبح أ+، أ- ... ممّا يزيد عدد الفئات إلى تسعة أو ثلاثة عشر<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> [https://www.almaaref.org/books/contentsimages/books/almobalegh\\_alfaal/taqweem\\_altaalom/](https://www.almaaref.org/books/contentsimages/books/almobalegh_alfaal/taqweem_altaalom/)

<sup>2</sup> هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم ص 113.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.

يمتاز سلم التّقيّم الأحرقيّ بأنّه :

- ليس فيه صفر و لا حدّ طبيعيّ يمكنه أن يبدأ أو ينتهي حيثما كان بحسب خيار المستعمل.
- يختلف من مادّة إلى أخرى ومن معلّم إلى آخر.
- يحتوي على فئات غير متساوية المسافة فيما بينها : المسافة بين "أ" و "ب" ليست نفسها بين "د" و "هـ".
- لا يسمح بمعالجة النتائج حسابيّاً. و هو يفترض تحديد كلّ فئة بوضوح وأن يكون المقوم مطلعاً عليها.

كما وأنّه يسمح باعتماد منطقة فصل، وليس نقطة قطع تفصل ما بين النجاح وعدمه<sup>1</sup>.

4/ 10/8/1 سلم المواقف : ويناسب خاصّة في تقويم المواقف أو الاتجاهات وهو يتضمّن في الغالب خمس فئات . مثال عن تقويم مشاركة المتعلّم في النشاط: نشيط جداً- نشيط - نشيط أحياناً - نشيط نادراً- لا يشارك.

وعن الثقة بالنفس: ثقته بنفسه زائدة- ثقته بنفسه جيّدة- ثقته بنفسه مقبولة- تنقصه الثقة بنفسه- نقص زائد في الثقة بالنفس.

5/ 10/8/1 أشكال أخرى : تلجأ بعض المؤسسات التّربويّة للتعبير عن مدى تحقّق الهدف التّعلّميّ إلى استعمال عبارات : تحقّق، في طور التحقّق، لم يتحقّق، للدلالة على مدى تحقّق الهدف المنشود لدى المتعلّم. كما وتُستعمل أيضاً رموز متّفق على مدلولاتها بين المعلّمين والمتعلّمين في التّقيّم التكوينيّ مثل: (+) وتعني إجابة كاملة وصحيحة(-) وتعني إجابة صحيحة ناقصة(×). وتعني إجابة خطأ. (?) وتعني إجابة غير واضحة (!) وتعني إجابة مستغرّبة.

نودّ أن نشير هنا إلى أنه لا فرق جوهريّاً بين هذه الأشكال في التعبير عن النتائج، وإذا كان هناك من مشكلة فهي راجعة إلى ما نحمله لهذه الأشكال من آثار و ما ترتّب عليها من قرارات ليس إلّا<sup>2</sup>.

حيث ترتب هذه الأشكال وسلالم التّقييم سابقة الذكر في مجموع قوائم وشبكات تقييم يقرأها المنهاج المقرر أو تكون من استحداث مجلس الأساندة ومعلمي مؤسسة تعليمية ما. وفي بعض الأحيان تكون اجتهاد شخصي لمعلم وفق ما يراه مناسباً لتقييم متعلميه.

وأما قوائم أو شبكات التّقييم فتعرّف على أنها قوائم تحوي كلمات أو عبارات أو جمل تصف سمة ما ، أو أداء معيناً أو منتجا من منتجات التلاميذ ، إذ تستعمل هذه القوائم لتبين مدى وجود أو عدم

<sup>1</sup> [https://www.almaaref.org/books/contentsimages/books/almobalegh\\_alfaal/taqweem\\_altaalom](https://www.almaaref.org/books/contentsimages/books/almobalegh_alfaal/taqweem_altaalom)

<sup>2</sup> هاشم عواضة، المرجع نفسه، ص 214.

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

وجود السمة أو الأداء المراد تقييمه.<sup>1</sup> إذ تخصص هذه القوائم والشبكات لرصد الأداءات ، وتسجيل الأخطاء تقييم جودة التعلم على مستوى المادة ككل أو على مستوى كل مهارة من مهاراتها ، حيث يقوم المعلم بتحديد الأداءات التي تمت ملاحظتها بين المتحقة من عدمها باعتماد سلم من سلالم التقييم سالف الذكر.<sup>2</sup>

ففي اللغة العربية مثلاً تبنى القائمة أو الشبكة التقييمية على المعايير التالية:<sup>3</sup>

- **الملاءمة:** وهي توافق الإنتاج مع الوضعية التعليمية (هل ينجز المتعلم المطلوب منه بشكل جيد وفق التعليم المطلوبة).
  - **الصوابية والسلامة اللغوية:** وتعني الاستخدام الصحيح للمفاهيم وأدوات المادة ( التوظيف الصحيح للقواعد النحوية والصرفية والاملائية).
  - **الانسجام:** من خلال خلو الإنتاج من التناقضات الداخلية.
  - **الإتقان:** من خلال مستوى الابداع والابتكار في إنتاج المتعلم.
- و الجدول أسفله مثال عن الشبكة التقييمية بالمعايير سالف الذكر:

المعيار	العلامة./10	المؤشرات	العلامة الجزئية	المجموع
الوجاهة ( الملاءمة)	3	وصف منظر الثلج .	1	3 / ...
		التعبير عن الشعور و الأحاسيس .	1	
		ذكر الأعمال التي قام بها .	1	
انسجام النص	2	ترتيب الأفكار حسب تعاقبها .	1	2 / ...
		استعمال الروابط المناسبة .	1	

<sup>1</sup> ينظر :محمد عبيد الطنحاني : فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 2011 ، ص 136.

<sup>2</sup> ينظر المرجع نفسه، ص 137.

<sup>3</sup> محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي 309،308.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

4 / ...	1	توظيف العناصر المطلوبة .	4	سلامة اللغة
	1	تعيين العناصر بالتسطير و التسمية		
	1	احترام القواعد المدروسة .		
	1	التركيب السليم للجمل .		
1 / ...	0.5 / 0.5	الخط الواضح المقروء / النظافة و الترتيب .	1	الإتقان و التميز
10 / ...	التقدير النهائي للوضعية التعليمية			

تنظيرات مهمه في مجال سلاله وشبكات التقييم والتقويم ، لكن الملاحظ في واقعنا أن المعلم قد اعتاد على توجيه النقد أكثر من التهاني للمتعلّم، والنصائح أكثر من التشجيع والعلامات السلبية (تعداد الأخطاء وحذف علامات عليها من العلامة الكلية) أكثر من احتساب العلامات الإيجابية بالرجوع إلى النجاحات. إنّ التركيز على النجاحات وليس فقط على الإخفاقات وتوضيح المسار المطلوب حتّى ينجح المتعلّم في اختبار التقويم إجراء يستحق التبيّن. فالتّقويم ليس فقط وضع علامات رقمية (قياس) وإنّما تثمين ونقد وإعجاب ونصيحة وتوجيه واقتراح تحسينات.<sup>1</sup> وهو ما تؤكد عليه المنظومة التربوية الجزائرية في نظرتها للتقييم والتقويم في العملية التعليمية.

#### 11//8/1 التقييم والتقويم في مناهج المرحلة الابتدائية من التعليم الجزائري.

تناول التشريع المدرسي الجزائري التقييم والتقويم في المناشير الوزارية والقوانين التوجيهية للتربية الوطنية والأدلة والأطر المنهجية لإعداد المناهج . وقد عرف التشريع في مجموع وثائقه التقييم والتقويم كما هو مذكور في المقام التعريفي أعلاه . كما حصر أشكاله في الأشكال الثلاث وهو ما مر بنا سلفا. ومتعلقات آخر تدخل ضمن إجراءات التقويم في المراحل التعليمية الثلاث من التعليم العام الجزائري. وسنكتفي بالبحث في هذه الاجراءات المتعلقة بالتعليم الابتدائي كوصف للعملية التقييمية التقويمية في التعليم الجزائري لأنها هي ذاتها في باقي المراحل مع ما تقتضيه هذه المراحل من تعديلات جزئية.

تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية (قبل الانطلاق في تطبيق المناهج الدراسية للسنة الجارية) باستغلال وتحليل النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة الدراسية السابقة وكذا

<sup>1</sup> ينظر: هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم ص 215، 214.

نتائج الفحوص التشخيصية التي تم إجراؤها على تلاميذ مختلف مستويات التعليم في مطلع السنة الدراسية، حيث يقوم مجلس التعليم بإعداد مخطط سنوي للتقويم على ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة و المتضمنة مخططات التقويم والمشاريع العلاجية البيداغوجية، يحدد في هذا المخطط البرنامج الأولي الخاص برفع مستوى القسم، و أشكال وفترات التقويم حسب كل مستو وكل مادة، وأساليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم والعلاج البيداغوجي التي ستنظم طوال السنة الدراسية. ويكون هذا المخطط قابلاً للتعديل حسب التدرج في التعلّيمات.<sup>1</sup>

إذ حدد المنشور الوزاري المتعلق بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ في الأدوات التالية<sup>2</sup> :  
\* الاستجابات الشفوية والكتابية . \* العروض والوظائف المنزلية \* . الفروض المحروسة \* . الاختبارات .  
أما المنشور المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ فضبطها أكثر في<sup>3</sup> :  
\* الاستجابات الشفوية والكتابية و العروض والأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة والوظائف المنزلية والمشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقاً لأهداف المادة .  
\* فرضين محروسين في المواد الأساسية، وفرض واحد في المواد الأخرى .  
\* اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل .  
حيث تتم مراقبة التعلّيمات في التعليم الابتدائي عن طريق :  
\* الملاحظة اليومية بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجابات الكتابية قصيرة المدة . \* الأعمال الموجهة .  
\* الوظائف المنزلية التي يجب إعدادها كإمتداد للتعلّيمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها من طرف الفريق التربوي حسب أهداف المادة ووتيرة تعلم التلاميذ، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات.  
\* الاختبارات الكتابية: و تنظم على النحو الآتي :

أ بالنسبة للغات والمواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، واللغة الأجنبية)، ثلاثة اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث .

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية، المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 ، الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي ، المؤرخ في 15 من مارس 2005 المتعلق بإجراءات تقويم التلاميذ، ص 10.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية ، المنشور الوزاري رقم 128 المؤرخ في 02 من سبتمبر 2006 المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، ص 62.

ب بالنسبة للمواد الأخرى، اختبار فصلي واحد<sup>1</sup>.

أما عن كيفية حساب معدل النجاح في المرحلة الابتدائية: فيحسب المعدل الفصلي العام في نهاية كل فصل كآتي:

- حساب المعدل الفصلي للمادة: يحسب معدل المراقبة المستمرة، التي تشمل كل النشاطات التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار، والمذكورة أعلاه، ويضرب هذا المعدل في (2) اثنين.

- يحسب معدل الاختبارات الشهرية بالنسبة للغات الأساسية، ويضرب هذا المعدل في (3) ثلاثة.

إذ يحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي: المعدل الفصلي للمادة = (معدل المراقبة المستمر  $\times 2$ ) + (معدل الاختبارات  $\times 3$ ) على 5.<sup>2</sup>

أما المعدل السنوي للمادة = مجموع المعدلات الشهرية للمادة على العدد الاجمالي للاختبارات.

أما المعدل السنوي العام = مجموع المعدلات السنوية لكل مادة على العدد الاجمالي لكل مادة.<sup>3</sup>

و تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح. يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية إجراءات القبول في السنة الأولى متوسط.<sup>4</sup> حيث يهدف هذا الامتحان إلى تقييم حصيلة مكتسبات التلاميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في المواد التي تعتبر أدوات لاكتساب المعرفة التي تشكلها اللغة العربية والرياضيات واللغة الأجنبية ... يأخذ هذا الامتحان الطابع الوطني في دورة واحدة يحدد تاريخها سنويا وزير التربية الوطنية بقرار. ويشارك في الامتحان بصفة إلزامية كل تلميذ يتابع دراسته في القسم النهائي لمرحلة التعليم الابتدائي. ويحتوي الامتحان على اختبارات كتابية في اللغة العربية والرياضيات حسب المدة ساعة ونصف لكل منهما بمعامل 02، أما اللغة الأجنبية فمعاملها 01.<sup>5</sup>

و يعد ناجحا كل مترشح تحصل على معدل يساوي أو يفوق 10/5 في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وتسلم شهادة نجاح في الامتحان ويعتبر مقبولا تلقائيا في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

<sup>1</sup> ينظر المصدر السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 316.

<sup>4</sup> الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: "قانون رقم 04-08 مؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008 يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية." المادة 49، ع 4،

27 يناير 2008، ص 07.

<sup>5</sup> ينظر: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، ع 488، أبريل 2005، المنشور رقم 27 المؤرخ في 15 مارس 2005، المتعلق بإجراءات تنظيم امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، ص 17.

والتلاميذ الذين حصلوا على معدل عام يقل 10/5 في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يخضعون لإجراءات الإنقاذ والتي تأخذ بعين الاعتبار نتائج امتحان نهاية السنة ومجمل النتائج المحصل عليها خلال السنة الدراسية على الشكل التالي : معدل نتائج التقويم المستمر ( المعدل السنوي ) + معدل امتحان نهاية المرحلة على 2 .

و يمكن تنظيم دورة استدراكية بالترخيص من وزير التربية لفائدة كل من التلاميذ الغائبين عن امتحان نهاية المرحلة بمبرر. والتلاميذ الحاصلين على معدل يقارب 10/5. حيث يتم قبول التلاميذ الناجحين في الدورة الاستدراكية بالكيفية نفسها في السنة الأولى متوسط<sup>1</sup>.

أما عن طبيعة اختبارات امتحان نهاية مرحلة التعليم المتوسط فإن القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2007/09/02 في ملحقه الخاص قد بين طبيعة اختبارات هذا الامتحان ( مجالات الاختبار والعناصر المكونة له. و شروط اختيار النص ،وكيفية بناء الاختبار وصياغة الأسئلة ...) بما يوفر للمتعلّم إمكانية كبيرة في التدريب .

وبخصوص مادة اللغة العربية فقد وضعت لها مكونات لبناء اختبارها هي :

أولاً: السند : ويكون نصاً نثرياً بضوابط وشروط أهمها: أن يكون نثرياً غير شعري ، غير متشعب الأفكار، أصيل غير متصرف فيه ، ممثلاً لنمط من الأنماط المقررة التي تعود عليها المتعلم في القسم(حواري ،سردى، خبرى ، وصفى)وأن يشتمل على عدد كلمات يتراوح بين (100و120) دون احتساب أدوات المعاني .

ثانياً : الأسئلة : وتشمل أسئلة حول الفهم وأسئلة حول اللغة .

- أسئلة الفهم : وتتمثل في : \* أسئلة حول المعاني الواردة في النص كفكرة بارزة في النص أو استخلاص عبرة أو إبداء موقف....إلخ . \* شرح كلمات واردة في النص بواسطة توظيفها في جملة من إنتاجه . \* تقديم مجموعة من الكلمات ومما تعلمه التلاميذ باستخراج أضدادها أو مرادفها في النص....إلخ . \* استخراج خصائص ظاهرة معينة في النص ، تتناول صفات شخصية لشخصيات فاعلة في النص . \* إبراز أسباب ظاهرة اجتماعية ، اقتصادية ، ثقافية ...إلخ .

<sup>1</sup> المصدر نفسه ، ص 20.



- أسئلة اللغة : وتتناول موضوعاتها قدرة المتعلم على استخدام قواعد اللغة وضوابطها في المجالات المدرجة في المنهاج (نحو، صرف، إملاء).

- الوضعية الإدماجية : حيث تصاغ الوضعية الإدماجية على صورة وضعية مركبة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، هذا الأخير يطلب منه إنتاج كتابي من نفس نمط الجزء الأول يوظف فيه مكتسباته الفعلية والمعرفية والسلوكية. ويكون نص الجزء الأول من الوضعية الإدماجية المصوغة سندا ومنطلقا للمنتج المتوقع إنجازه من طرف المتعلمين وسياقه مستوحى من الوضعية.

ولابد لتعلّمة الوضعية أن تصاغ صوغا دقيقا مثل:- تحديد نوع المنتج - تعيين الماد المستهدفة - إبراز موقف وإبداء رأي المتعلم من سلوك أو ظاهرة أو واقعة مع تقديم الأشهاد المناسب. - تحديد حجم المنتج ( يتراوح بين 8 و12 سطرا).<sup>1</sup>

هذا ما كان معمولا به قبل الموسم الدراسي 2015/2016 إلى أن جاءت تعديلات جديدة خاصة بعملية التقييم والتقويم، وهو ما تمثل في المنشور 193 / 2015، فبناء على الاقتراحات الواردة من الميدان والمتعلقة بوتيرة تقييم أعمال التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي التي تتم شهريا في اللغات و المواد الأساسية و التي تؤثر على الزمن المخصص للتعلّات، تقرر إلغاء الاختبارات الشهرية في المواد الأساسية ( اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية ) في مرحلة التعليم الابتدائي ابتداء من السنة الدراسية الجارية 2015-2016.<sup>2</sup>

قد ورد الحديث بخصوص المراقبة المستمرة في المنشور أعلاه في الفقرة التالية: "إنّ إلغاء الاختبارات الشهرية يتطلب تعزيز المتابعة المستمرة التي يحتاج إليها التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، ليتمكن الأستاذ من استدراك الثغرات والصعوبات التي يواجهونها بشكل مبكر ليسهل معالجتها، وبذلك يصبح التقييم مرافقة وتكويننا يساهم في تحسين الأداء البيداغوجي، وتثمين مجهودات التلاميذ، وإعطائها الحرية في الإبداع، وتشجيعهم على ذلك، بعيدا عن الحفظ واسترجاع المعلومات.

و عليه، يتم تقييم أعمال التلاميذ على فترات منتظمة خلال عملية التعلّم في جميع المواد التعليمية، تتمّ عن طريق الملاحظة اليومية لأعمال التلاميذ، بطرح أسئلة شفوية وكتابتية قصيرة المدّة، وبواسطة وظائف منزلية محدودة لا تتعدّى تمرينا واحدا في اليوم، وفي مادة واحدة، الهدف منها تمديد التعلّات

<sup>1</sup> محمد الصالح حثروبي : الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية، ص 320-324.

<sup>2</sup> وزارة التربية : النشرة الرسمية، منشور رقم 258 مؤرخ في 11 جوان 2015، يتعلق بالسنة الدراسية 2015/2016 ص 51.

وترسيخ الموارد، حيث يتم تصحيحها مع التلاميذ في القسم قصد تدارك الثغرات ومعالجتها آنياً، ويجب على التلاميذ الاحتفاظ بها وعلمهم الاستفادة من الملاحظات المقدمة من طرف الأستاذ. و يستغل كراس القسم في إطار إنجاز أنشطة التقييم كلها، لأن هذا الكراس هو الذي يعكس عمل و مجهودات التلميذ. هذا النوع من التقييم البيداغوجي يعبر عنه بملاحظات مبنية على أسس ومعايير تربوية بدون تنقيط عددي<sup>1</sup>.

جملة ما يمكن استنتاجه من قراءة هذه الفقرة ما يلي<sup>2</sup>:

\*تمّ التأكيد على المراقبة المستمرة. لاستدراك الثغرات والصعوبات التي يواجهها المتعلّم بشكل مبكر ليسهل معالجتها.

\*بتطبيق مبدأ المراقبة المستمرة يصبح التقييم مرافقة وتكوينا واثميناً لمجهودات المتعلّم.

\*تنظم المراقبة المستمر في فترات منتظمة خلال عملية التعلّم (لا يتوقف الأستاذ لأجلها عن الدروس).

\*آليات تنفيذ المراقبة المستمرة: الملاحظة اليومية، الأسئلة الشفوية، الوظائف المنزلية... إلخ

\*الفروض الكتابية المنزلية يجب أن تصحح ويحتفظ بها المتعلم (في ملف الإنجاز).

يمكن الآن أن نؤكد على النقاط التالية<sup>3</sup>:

1. هذا المنشور هو تعديل، أي إلغاء لترتيبات التقييم الواردة في المنشور السابق 2006 / 128.

2. الترتيبات المتعلقة باعتماد المراقبة المستمر في المنشور الجديد 2015 / 193، ليست هي الواردة في

المنشور 2006 / 128 الملغى، لأنه لم يتم التنصيص ولا في كلمة واحدة على اعتماد علامات المراقبة

المستمرة ضمن المعدل الفصلي. وما سكت عنه المشرع، لا حاجة للبحث فيه، ولا حاجة لتحميل المفردات

والجمل ما لا تحتمله من تأويلات بعيدة.

وعليه، يُعتمد فقط، في المعدّل الفصلي لكل المستويات التعليمية بمرحلة التعليم الابتدائي، على علامات

الاختبار الفصلي دون غيرها. منشور أربك القائمين على العملية التعليمية مفتشين ومعلمين وهو ما

عائناه واقعا ولمسناه في منشوراتهم عبر تعليقاتهم الالكترونية<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> المصدر السابق ، ص 51، 52.

<sup>2</sup> رأي توضيحي بشأن اعتماد علامات المراقبة المستمرة العياشي صالح . <https://www.djelfa.info/vb/archive/index.php/t-1895679.html> جانفي 2016.

<sup>3</sup> المرجع نفسه .

<sup>4</sup> للاطلاع ينظر الموقع الالكتروني <https://www.djelfa.info/vb/archive/index.php/t-1895679.html>

مما يؤكد أن عملية التقييم في المنظومة التربوية لم تعرف استقراراً ولا استيعاباً بين أوساط المعلمين والمؤطرين للعملية التعليمية. وهذا ما يحول دون أدنى شك بين التقييم العلمي الصحيح والإصلاح المنشود ، فالتقييم في أصله يحتاج إلى تقويم . وهو المعاش في واقعنا التعليمي للأسف الشديد.

هذا إجمال ما ذكرته التشريعات المدرسية حول التقييم والتقويم ، الذي نجد كيفية تجسيده في الوثائق المرافقة للمناهج ، وقد اخترنا الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نسخة جوان 2011 كنموذج كونها السنة الختامية لهذه المرحلة .

حيث تذكر الوثيقة أن عملية تقييم المتعلمين تتم من خلال حديثهم وسلوكهم وكتاباتهم في وضعيات مختلفة وسياقات متنوعة، اعتماداً على مقاييس محددة. فيلجأ المعلم إلى التقييم الفوري إثر تقديم كل نشاط ويلاحظ حركات المتعلمين وردود أفعالهم ويفحص ما يكتبون ويركز تقييمه للكفاءات على ثلاثة أشكال<sup>1</sup>:

- **التقييم التشخيصي**، الذي يقع قبل الشروع في التعليم، يستعين به المعلم لتفقد وجود المكتسبات الضرورية لبناء تعلّـمات جديدة . كما يرمي التقييم التشخيصي إلى الكشف عن الصعوبات وتوجيه التعليم. ومن خصائصه أنه:<sup>2</sup>
- يقع في بداية عملية التعليم.
- يحدّد استعدادات المتعلم وميوله وقدراته الذهنية.
- يصنّف المتعلمين.
- **التقييم التكويني**، الذي يمارسه المعلم باستمرار- أثناء الدرس وبعده- لتتبع مدى استيعاب المتعلمين لها قدم لهم، قصد تعديل وتيرة عرض التعلّـمات إذا اقتضى الأمر ذلك، وتصحيح المعلومات في وقتها وبشكل مستمر.

إذن يهدف التقييم التكويني إلى تعديل التعلم بعلاج الصعوبات، ويمتاز بما يأتي<sup>3</sup>:

<sup>1</sup> الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص 21

<sup>2</sup> الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> الصفحة نفسها .

- يقيّم مستوى التحكم في التعلّمات .
- يكون فردياً، خاصاً بكل متعلّم.
- يعرف المعلم بجوانب القوة والضعف في أداء المتعلّم.
- لا تمنح على إثره علامة (نقطة).
- **التقييم التحصيلي**، الذي يحدد من خلاله المعلم مدى توفيقه في تقديم التعليمات وتحصيل المتعلمين بعد نهاية مرحلة من مراحل التعليم/التعلم. فالتقييم التحصيلي يعكس مصداقية التعلم ويقيس الفرق بين الكفاءة المتوخاة والكفاءة المحققة ومن مهامه أنه:<sup>1</sup>
  - يدل على النتيجة النهائية.
  - يحدد مدى اكتساب المتعلم لمستوى الأدنى من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال إلى المستوى الأعلى.
  - تصدر فيه الأحكام بمنح علامة (نقطة) .
- ويتم التقييم التحصيلي بعرض وضعية مشكلة على المتعلمين للتحقق من إدماجهم للمعارف، باعتبار أن الوضعية المشكلة ترمي إلى تقييم الكفاءة باحترام مبادئ بيداغوجيا الإدماج التي:<sup>2</sup>
  - تتيح توظيف المكتسبات السابقة.
  - تقييم في جزء منها الكفاءات الأفقية (أو المستعرضة أو المنهجية، مثل: تنظيم الأفكار، تحرير الملاحظات، هيكلة عمل ...).
  - تكون ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم، أي أنها تستمد من واقعه المعيشي.
  - تصاغ التعليمية فيها بشكل غير قابل للتأويل.
- وفيما يأتي طريقة إجراء تقييم وضعية مشكلة (وضعية معقدة).

<sup>1</sup> المصدر نفسه ، ص 22.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها .

**مثال عن الوضعيات المشكّلة:** قرأت في الجريدة لقاء مع نجم في التمثيل تعجب به كثيراً، وتمنيت لو كنت مكان الصحفي لتسأله عن أمور كثيرة. أكتب حواراً في حدود عشرة أسطر، تمثل فيه دور الصحافي، وألقي على الشخصية المستجوبة خمسة أسئلة باستعمال<sup>1</sup>:

• أربع مرات أسلوب الاستفهام.

• مرتين أسلوب التعجب.

• فعلين معتلين مختلفين.

• أربع أدوات الربط والجواب (نعم، ربما، لكن ...).

**شبكات التقييم:**<sup>2</sup> لتقييم وضعية مشكّلة (إنتاج كتابي) يستعمل المعلم شبكة تحدد فيها المقاييس (الجوانب التي ينصبّ عليها الاهتمام) والمؤشرات (شروط الإنجاز) والتقدير المناسب لها كما يبينها الجدول التالي:<sup>3</sup>

المقاييس	المؤشرات	سلم التقدير
وجاهة الأفكار	إجابة للموضوع (عدم الخروج عن الموضوع)	01
	- كتابة حوار في 10 أسطر	01
	- استجواب نجم في التمثيل	01
ترتيب الأفكار	ترتيب منطقي للأسئلة والأجوبة	01
	الانسجام في الانتقال من فكرة إلى أخرى	01
جودة العرض	احترام طريقة عرض الحوار:	0,5
	* المطلة في بداية الحديث	0,5
	* الرجوع إلى السطر كلما تدخل شخص جديد	0,5
	* توظيف علامات الوقف المناسبة	
سلامة اللغة	تركيب سليم للجمل (عناصر الجملة الاسمية وعناصر الجملة الفعلية)	0,5
	استعمال 4 أدوات الاستفهام المناسبة ومرتين أسلوب التعجب وفعلين معتلين مختلفين	02
المجموع		10 نقاط

وقد يلجأ المعلم إلى سلم تقدير نوعي يحدد قيمة العمل كالاتي:<sup>1</sup> - كفاءة مكتسبة + +.

<sup>1</sup> المصدر السابق، الصفحة نفسها.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص 22, 23.

<sup>3</sup> المصدر نفسه، ص 23.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

- كفاءة في طور الاكتساب + - .

- كفاءة غير مكتسبة - - .

أما المتعلم فيمكنه أن يقيّم عمله بعرضه على شبكة مماثلة (للشبكة السابقة). حيث تبني على النحو الآتي:<sup>2</sup>

جوانب التقييم	شروط الإنتاج	نعم	لا
الأفكار	لم أخرج عن الموضوع كتبت حواراً في 10 أسطر استجوبت نجماً في التمثيل رتبت الأفكار، حيث: * انتقلت من السؤال إلى الجواب المناسب له * راعيت التقدم في الحديث وضعت مطة في بداية الحديث		
الغرض	• رجعت إلى السطر كلما تدخل شخص جديد • وظفت علامات الوقف المناسبة وراعى شروط تركيب الجملة الاسمية والجملة الفعلية		
اللغة	استعملت أسلوب الاستفهام 4 مرات ومرتين أسلوب التعجب وفعلين معتلين مختلفين. وظفت أربع أدوات الربط والجواب		

و تجسيدا للمقاربة بالكفاءات التي تؤكد على تنمية استقلالية المتعلم، وبالإضافة، إلى شبكة التقييم الذاتي التي تسمح للمتعلم بتقدير مدى صواب إجابته وتوافر عمله على الشروط المطلوبة، يستحسن أن

<sup>1</sup> المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

<sup>2</sup> المصدر نفسه ، ص 22، 23..

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

يتعود التلميذ على استخدام شبكة أخرى، وهي شبكة منهجية تساعد على التأكد من سلامة المسعى الذي سلكه أثناء العمل. وقد تبنى الشبكة المنهجية كما يأتي:<sup>1</sup>

مراحل العمل	العثرات المحتملة	نعم	لا	لماذا
فهم السؤال	- لم أفهم كلمة في السؤال - لم أفهم أكثر من كلمة في السؤال			
استحضار المعلومات المطلوبة	لم أفهم الدرس المقصود في السؤال : * جزئيا * كلياً			
كيفية الجواب	لا أعرف ما يجب أن أفعله لأنني : * لم أفهم التعليمات (بين، أشرح، أذكر...) * لا أعرف كيف أنجز مراحل العمل. * لا أعرف كيف أرتب عناصر الجواب.			
عرض العمل	لا أعرف كيف أنظم عناصر الجواب على الورقة (أو الكراس) لا أميز بين بعض علامات الوقف.			
استعمال لغة سليمة	أجد صعوبة في التمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية لست متأكداً من إملاء بعض الكلمات لا أعرف تصريف بعض الأفعال			

فأهم ما يرمي إليه التقييم هو الكشف عن أخطاء المتعلمين قصد علاجها، حيث يحرص المعلم على التعرف على الأخطاء التي من شأنها أن تعيق تعلمهم اللاحق. فيجرب على إثارة كل اختيار الأخطاء الشائعة، ثم يعمل على تصنيفها بوضع فرضيات حول مصادرها، وتواترها وأولويتها، ويفسرها ثم يعدّ تمارين علاجية

<sup>1</sup> المصدر السابق ، ص25.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

مناسبة تساعد المتعلمين على تجاوز أخطائهم. ووضع المعلم للفرضيات حول مصادر الأخطاء قد يتم على النحو الآتي:<sup>1</sup>

مصادر الأخطاء	أصنافها	العلاج
المعلم	<ul style="list-style-type: none"> <li>- السرعة في تقديم التعليمات</li> <li>- تخير غير مناسب للأنشطة</li> <li>- تخير غير مناسب للتعليمية</li> <li>- عدم تنوع الطرائق والوسائل</li> <li>- عدم القدرة على التواصل</li> <li>- تصورات سلبية عن الذات، أو الهوية المهنية أو المحيط ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التمهّل والتزيث</li> <li>- تحديد الهدف والطريقة ...</li> <li>- ...</li> </ul>
المتعلم	<ul style="list-style-type: none"> <li>السبب وقلّة الانتباه</li> <li>اكتساب ناقص للمفهوم المدروس</li> <li>ضعف دافعية التعلم</li> <li>عدم القدرة على التواصل</li> <li>ضعف في القدرات الذهنية</li> <li>مرض مزمن</li> <li>حالة اجتماعية متوترة</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تصميم الجواب في بداية العمل</li> <li>- ...</li> <li>- استحضار الأهداف من الدراسة</li> <li>- ...</li> </ul>
المعرفة	<ul style="list-style-type: none"> <li>تجاوز المستوى الذهني للمتعلم</li> <li>عدم التلاؤم مع ميولاته</li> <li>عدم إدراكه لقيمة المعرفة ومردودها النفعي ...</li> </ul>	

إذ أن جميع ما تم ذكره حول التقويم الذي تعرضه المناهج الجزائرية للغة العربية من خلال شبكات التقويم تُطبق على الوضعية الإدماجية التي ينجزها المتعلم.<sup>2</sup> بعد كل مقطع تعليمي، حيث تُقترح على المتعلم وضعية تقويمية (تمارين فروض، اختبارات...) يوظف من خلالها المتعلم موارده التعليمية، ويتولّى المعلم الإنجاز بالملاحظة، ويقيس مدى تمكن المتعلم من الكفاءات المستهدفة، وبعدها يصدر حكماً قيمياً. والتقويم في المقاربة المعتمدة لا يتوقف عند حدّ إصدار الأحكام بالنجاح أو الفشل، وإنما يتولى المعلم المتعلمين الذين أبدوا فشلاً دراسياً بالمعالجة، وذلك بإعداد مخطط خاص في حصص المعالجة التربوية للنهوض بواقع المتعلمين المتأخرين دراسياً.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> المصدر السابق، ص 25.

<sup>2</sup> السعيد بوعبد الله، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي"، ص 21.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 20.



إنّ اعتماد التقويم بهذا الشكل، من تحديد للمعايير والمؤشرات يجعل الحكم على منتوج المتعلمين يلامس الصواب إلى درجة معتبرة، كما ينأى به عن الاعتباطية والأحكام الجزافية، كما أنّ شبكة التقويم تسهل على المعلم إعداد خطة للمعالجة وفق الإخفاق الذي أبداه كل متعلم.

وإنّ كنّا نثمن التقويم المعتمد، فإننا نقترح إعادة النظر في كيفية بناء الوضعية الإدماجية، فالوضعية الإدماجية السابقة مثلاً (حوار صحافي)، يُفترض أن يُكتفي بمطالبة المعلمين باستجواب الشخصية دون أن تقيدهم بمجموعة من المطالب (الفعل المعتل، الاستفهام، التعجب) لأنّ المتعلم الكفء، الذي تمكّن حقيقةً من الموارد التعليمية يهتدي بمفرده إلى ضرورة اعتماد أسلوب الاستفهام، ذلك لأن طبيعة الوضعية تقتضي ذلك. ثم لماذا نجبر المتعلم على توظيف أفعال معتلة؟، ألا يمكن كتابة حوار صحافي دون اللجوء إلى هذه الأفعال؟ كما أنّ مطالبة المتعلمين بتوظيف عناصر نحوية أو صرفية بعينها تخلّ بالبناء العام للوضعية الإدماجية، فلا يصبح هم المتعلم هو إدراج تلك المطالب، وأحياناً يقحمها إقحاماً يضيي ركاكة في التعبير. ومن ثم نخلص للقول بأن بقاء الوضعية بالشكل الذي تقترحه مناهج اللغة العربية يجعل التقويم البيداغوجي تقويماً للمعارف الصرفية، وليس تقويماً لمدى التمكن من الكفاءات الختامية والشاملة. وهذا يتعارض والمبادئ الجوهرية للمقاربة بالكفاءات التي تجعل من المعارف موارد تعليمية تنمي الكفاءة وتعززها دون أن تحلّ محلّها.<sup>1</sup>

و ما يمكن قوله في ختام الحديث عن التقييم و التقويم أن التقويم التربوي وعلى رأسه اللغوي إن استغل عن تبصر فإن بإمكان فائدته أن تعود لا على التلاميذ فحسب بل ستعود على المشرفين وعلى عملية التعليم و التعلم قاطبة، كونه يحدد مدى الجهد التعليمي بصفة مباشرة، وكذا يحدد مدى تحقق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها، وذلك من خلال إمداد المعلم بالمعلومات الضرورية عن المتعلمين وذلك ما يجعله يقف على مواطن ضعفهم، مما يدفعه إلى تداركها بإعادة النظر في عناصر العملية التعليمية، وجعلها أكثر دقة وملاءمة، وهو ما يعطي للتقويم وآلياته صدارة تطوير وتحسين نواتج العملية التعليمية بكل جزئياتها.

وبعد تناول مكونات مناهج اللغة العربية بالتنظير والتحليل سنتمم التقييم بآراء المعلمين والمفتشين حول عديد القضايا التي تبحث في تعليمية اللغة العربية و واقع تجسيدها باحثين عن آليات تقويمها.

<sup>1</sup> المصدر السابق، ص 22.

## 2: مكونات مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من منظور المعلمين والمفتشين. (دراسة ميدانية).

كما هو مبين في عنوان العنصر سنحاول تسليط الضوء على بعض القضايا التعليمية التي تعمل تعليمية اللغة العربية على البحث في مكونات مناهج اللغة العربية في جانبها الميداني.

1/2 على مستوى الأهداف والكفايات التعليمية: وتمت على هذا المستوى مناقشة القضايا التعليمية التالية :

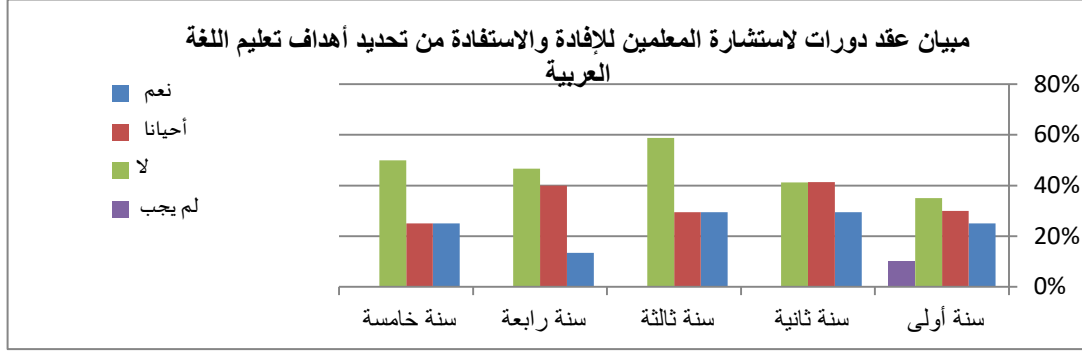
- عقد دورات لاستشارة المعلمين للإفادة والاستفادة من تحديد أهداف و كفايات تعليم اللغة العربية
- الأخذ برأي المعلم حين تسطير الأهداف والكفايات.
- أهداف وكفايات تعليم اللغة العربية في مناهجنا مضبوطة ومصاغة بدقة.
- أهداف وكفايات اللغة العربية المسطرة موضوعة وفق قدرات وحاجات و ميولات المتعلم اللغوية.
- أهداف وكفايات اللغة العربية المسطرة تخلق دافعية نحو تعلمها.
- أهداف و كفايات اللغة العربية مصاغة وفق نظريات تعلمها.
- تأكيد الأهداف والكفايات المسطرة على اكساب مهارات اللغة العربية.
- تأكيد الأهداف والكفايات على ضرورة إكساب التلميذ مقدرة الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقة بينها .

جدول يبين عقد دورات لاستشارة المعلمين للإفادة والاستفادة من تحديد أهداف تعليم اللغة العربية

ن	ت	العينة	السنة المدرسة	عقد دورات لاستشارة المعلمين للإفادة والاستفادة من تحديد أهداف تعليم اللغة العربية
25%	05	20/20	سنة أولى	نعم
29.41%	05	20/17	سنة ثانية	
29.41%	05	20/17	سنة ثالثة	
13.33%	02	20/15	سنة رابعة	
25%	04	20/16	سنة خامسة	
30%	06	20/20	سنة أولى	أحيانا
41.29%	05	20/17	سنة ثانية	
29.41%	05	20/17	سنة ثالثة	
40%	06	20/15	سنة رابعة	
25%	04	20/16	سنة خامسة	
35%	07	20/20	سنة أولى	لا
41.17%	07	20/17	سنة ثانية	
58.82%	10	20/17	سنة ثالثة	

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

سنة رابعة	20/15	07	46.66%
سنة خامسة	20/16	08	50%
سنة أولى	20/20	02	10%
سنة ثانية	20/17	00	00%
سنة ثالثة	20/17	00	00%
سنة رابعة	20/15	00	00%
سنة خامسة	20/16	00	00%



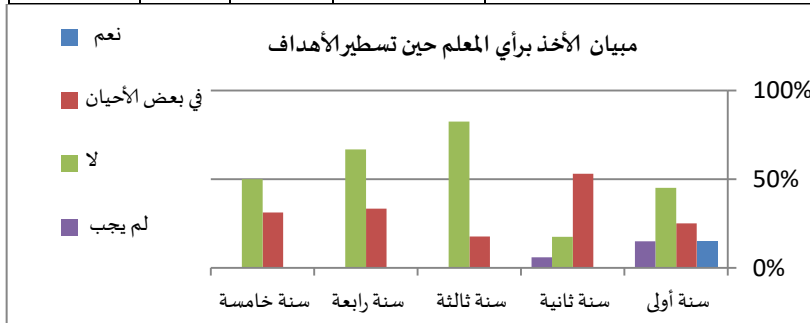
**التحليل:** يُقال في موروثنا العربي ، أهل مكة أدرى بشعابها ، هو الحال ذاته مع معلمي اللغة العربية فهم الأعلام من بين الخلق ما الأهداف التي تخدم اللغة العربية وتكون متوافقة مع عينة المتعلمين وسهولة التطبيق والتحقيق بالنظر إلى مجموع الوسائل و الظروف المحيطة بالمعلم والمتعلم على حد سواء ، إلى جانب متعلقات آخر. إذ تقتضي الضرورة إشراك هذا الحكيم العالم الداري بظاهر العملية التعليمية وخافئها ، وفي سؤالنا لعينتنا إذ ما كانت الوزارة الوصية تعقد دورات لاستشارة المعلمين لإفادتهم والاستفادة منهم في موضوع تحديد الأهداف والكفايات المناسبة لتعليم اللغة العربية ، جاءت ال إجابات متنوعة بين مثبت و ناف ومُقر لما بينهما لكن النسبة الغالبة كانت لنفي حدوث ذلك ، وهذا ما يظهر جليا في النسب التالية : ( س أ=35% ، س ث = 41.17% ، س ثا=58.82% ، س ر =46.66% ، س خ=50% ) ، نسبة كبيرة تدعو إلى التساؤل في تهميش هذا العدد من العينة وهم أهل الميدان وأصحابه ، فتغيهم كفيل بعدم الاعتراف بدورهم اللوجستي المهم ، وهذا كفيل في بعث الخيبة في نفوسهم من أثر ذلك التهميش ، فلا يوجد أكبر من عدم احترام مالك البيت وربه وترك الغريب يُعربُ ويعيث هنا وهناك ، إلى جانب هذا الرأي نجد من العينة ما أقر عقد الدورات ولكن بشكل نسبي غير مقنع وغير منتظم بالمستوى الذي تتطلبه مقتضيات هذه المهنة الحساسة ، وهذا ما عبرت عنه النسب التالية : ( س أ=30% ، س ث = 29.41% ، س ثا=29.41% ، س ر =40% ، س خ=25% ) إذ أنه لا يمكن لمنظومة حساسة في المجتمع كالمنظومة التربوية ، وتغفل عقد دورات استشارية لنقطة جوهرية كما هو الحال مع تحديد الأهداف . فالنسبية هنا مذمومة قبل أن تكون ممدوحة في منظرنا ، لتأتي نسب المثبتين لهذه الدورات على

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

قلة أصحابها تؤكد من منظارنا أن عقد دورات استشارية للمعلمين لا يمر بالشكل المطلوب والمرضي ولا كما تقتضيه نوايا تطوير تعليم اللغة العربية والحفاظ عليها وهذا ما أقرته نسبة نعم (س أ=25%)، س ث = 29.41%، س ثا=11.76%، س ر = 13.33%، س خ=25%). لكن السؤال الذي يبقى مطروح : عقد دورات استشارية ليس هو المشكل ، المشكل الرئيسي هو هل يُؤخذ برأي المعلم فيها ، أمانها تبقى عند رؤيته جعجة لا يرى لها طحين ؟ .

جدول يبين الأخذ برأي المعلم حين تسطير الأهداف والكفايات

هل يؤخذ برأي المعلم حين تسطير الأهداف	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	3	15%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
في بعض الأحيان	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
لا	سنة أولى	20/20	09	45%
	سنة ثانية	20/17	07	17.41%
	سنة ثالثة	20/17	14	82.35%
	سنة رابعة	20/15	10	66.66%
	سنة خامسة	20/16	08	50%
لم يجب	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



التحليل: جميل أن تكون هناك دورات استشارية للمعلمين حول تحديد أهداف اللغة العربية ، لكن الأجمل أن يؤخذ برأيهم وتعتمد هذه الآراء في التغيير و التعديل و التصويب ، فلا خير في منصوح لا يُثمر نصحه ، هو الحال ذاته مع عينتنا التي أكدت لنا جسامته إهمال رأي المعلم حين تسطير الأهداف ،

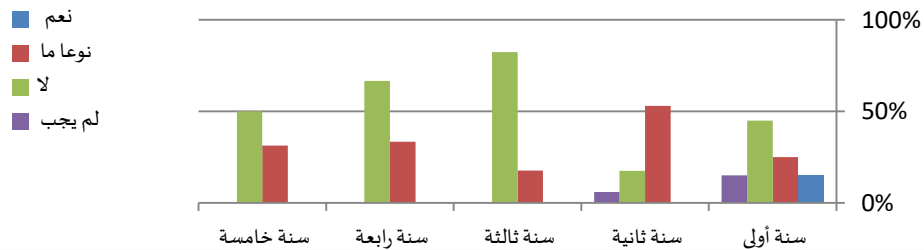
الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

فقد عبرت النسب أن الأغلبية لا يؤخذ برأيها (س أ=45%، س ث=41.17%، س ثا=82.35%، س ر=66.66%، س خ=50%) ولا بد من مقارنة النسب بحقيقة المسؤول عنه في العملية التعليمية ليتجلى لنا فداحة وعظم وكبر هذه النسب. ومن منظارنا فإن النسب المعبرة عن (في بعض الأحيان) مدعمة لسابق أنها فالنسبية معبرة عن عدم الاهتمام في هذا الأمر الحاسم وهذا ما نلاحظه في النسب التالية: (س أ=25%، س ث=52.94%، س ثا=17.94%، س ر=33.33%، س خ=31.25%)، وزادت قوة النسب إنكاراً للتغيب في الاقتراح (نعم) ونسبه (س أ=15%، س ث=00%، س ثا=00%، س ر=00%، س خ=00%).  
، فبأي حال ينجح متعلم اللغة العربية وموجهه قد غُيب؟.

جدول يبين أهداف تعليم اللغة العربية في مناهجنا مضبوطة ومصاغة بدقة

أهداف تعليم اللغة العربية في مناهجنا مضبوطة ومصاغة بدقة	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	01	6.66%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
نوعاً ما	سنة أولى	20/20	14	70%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
	سنة رابعة	20/15	09	60%
	سنة خامسة	20/16	12	75%
لا	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
لم يجب	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

مبيان أهداف تعليم اللغة العربية في مناهجنا مضبوطة ومصاغة بدقة



الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

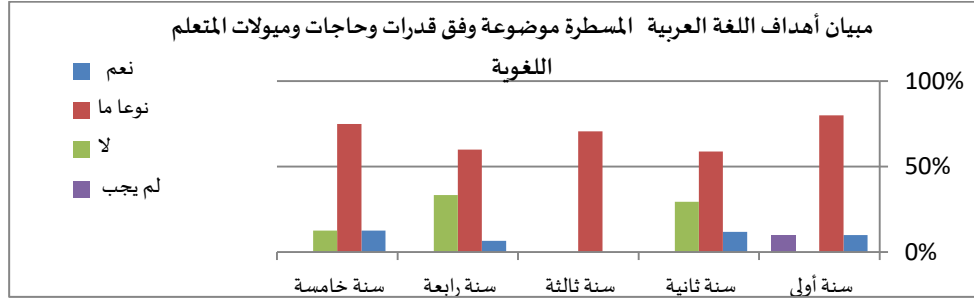
التحليل: من شروط الأهداف التربوية والتعليمية أن تكون مضبوطة و مصاغة بدقة تنفي عنها صفة العمومية التي تُوقع المعلمين في مأزق لا حصر لها وتتركهم في حيرة من أمرهم ، بل في تدمر دائم إزاء المطلوب تعليمه و الغاية المرجوة منه .

وفي سؤال عينتنا حول طبيعة أهداف اللغة العربية من جهة الضبط و الصياغة الدقيقة ، أقرت الأغلبية بعدم توافر هذين الشرطين توافرا قطعيا وفق ما تقره الدراسات و التنظيرات في هذا الخصوص وبنسب ليست بالمرضية ، أكدت لنا العينة ذلك باختيار (نوعا ما) ونسبها (س أ=70%)، س ث = 70.50%، س ثا=70.50%، س ر=60%، س خ=75%) و النسبية غير مقبولة تماما في هذا الموضوع الحساس، و قد دعمها الاختيار (لا) و المقر بانعدام المطلوب بنسب (س ث = 17.64%، س ثا=29.41%، س ر =33.33%، س خ=12.5%) ، أما النسبة المقررة بضبط الأهداف و دقتها فعبرت عنها (نعم) ب : (س أ=15%، س ث = 11.76%، س ثا=00%، س ر =6.66%، س خ=12.5%) . إذ نراها نسباً ضئيلة على المفروض كينونته .

جدول يبين أهداف اللغة العربية المسطرة موضوعة وفق قدرات وحاجات و ميولات المتعلم اللغوية

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	الأهداف المسطرة موضوعة وفق قدرات وحاجات و ميولات المتعلم اللغوية
10%	02	20/20	سنة أولى	نعم
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
6.66%	01	20/15	سنة رابعة	
12.5%	02	20/16	سنة خامسة	
80%	16	20/20	سنة أولى	نوعا ما
58.82%	10	20/17	سنة ثانية	
70.58%	12	20/17	سنة ثالثة	
60%	09	20/15	سنة رابعة	
75%	12	20/16	سنة خامسة	
00%	00	20/20	سنة أولى	لا
29.41%	05	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
33.33%	05	20/15	سنة رابعة	
12.5%	02	20/16	سنة خامسة	
10%	02	20/20	سنة أولى	لم يجب
00%	00	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

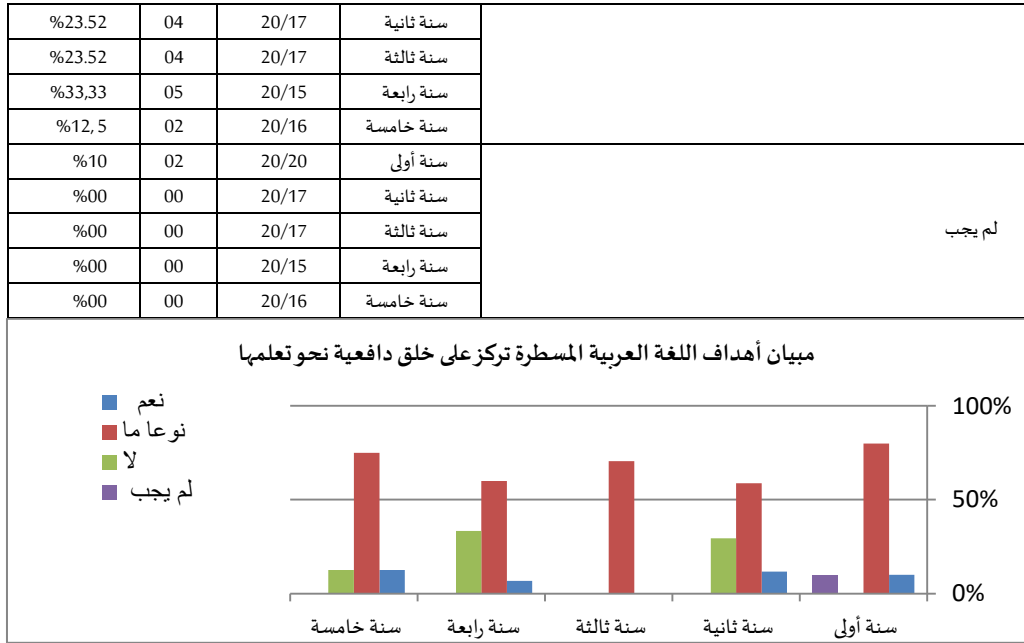


**التحليل:** تسطير أهداف وكفايات معرفة ما لا بد أن يكون من منطلق خصائص العينة المستهدفة ، فتراعى قدر أنها (العقلية ، الوجدانية ، الحركية ) وحاج أنها لتغنيها عن سواها و ميول أنها التي تضمن مقبوليتها والاستعداد لتعلمها . وفي حال انتفاء المعايير سألقة الذكر أضحت الأهداف مجرد عبث ، كونها وجهت و صيغت دون أسس علمية كفيلة بتحققها وإثبات جدواها . وفي سؤال عينتنا في هذا الخصوص أقرت أن أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لم تراعى حين صوغها قدرات وحاجات و ميولات متعلمي الابتدائي بالشكل المطلوب ، وهذا ما عبرت عنه نسب الأغلبية باختيار (نوعا ما ) ( س = 80% ، س ث = 58.82% ، س ثا = 70.50% ، س ر = 60% ، س خ = 75% ) ودعمها اختيار المتغير (لا) ب : ( س ث = 29.41% ، س ر = 33.33% ، س خ = 12.5% ) ، وهو أمر جليل في منظارنا ، كوننا نعلم وخائم تسطير أهداف وكفايات غير مناسبة لأغلبية التلاميذ . فما جدوى مناسبة بعضها مقارنة مع الكل ، حتى النسب التي أقرت أنها مناسبة جاءت ضئيلة إذا ما قورنت بالنسبة المفروض توافرها ، وهذا ما نجده مع المتغير (نعم): ( س = 10% ، س ث = 11.76% ، س ثا = 00% ، س ر = 6.66% ، س خ = 12.5% ) . حيث يتنافى مع بناء المنهاج بل يعمل على الحكم بفشل قبل بداية تنفيذه .

### جدول يبين أهداف اللغة العربية المسطرة تخلق دافعية نحو تعلمها

أهداف اللغة العربية المسطرة تخلق دافعية نحو تعلمها	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	06	30%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	02	11.76%
	سنة رابعة	20/15	01	6.66%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	12	60%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	11	64.70%
	سنة رابعة	20/15	09	60%
	سنة خامسة	20/16	11	68.75%
لا	سنة أولى	20/20	00	00%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



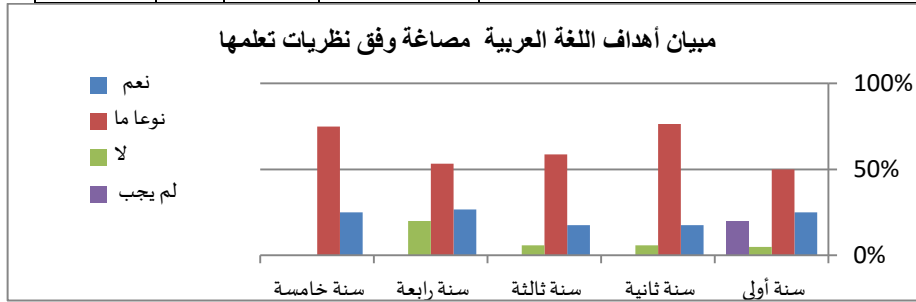
التحليل: تتنوع غايات ومرامي الأهداف في كل معرفة إلا أنها تتفق في طبيعة المجالات المقصودة أو ما يسمى بجوانب شخصية المتعلم ( معرفية عقلية، وجدانية، حسية حركية...) ومن بين مرامي تلك الأهداف التعليمية نجد ترسيخ فكرة ما أو نفيها أو إثباتها، أو كيفية العمل بها أو غرس محبة تعلمها في نفوسهم، حيث تعطي الأهداف دفعا نحو ذلك. وبخصوص عربيتنا فإنه من المنطقي أن تعمل الأهداف على خلق الدافعية نحو تعلمها. وثمار ذلك عديدة كثيرة، مفعولها ذو أمد بعيد، فخلق الدافعية نحو معرفة ما ينطلق من الاقتناع بمكانتها وأهميتها ودور المتعلم في الحفاظ عليها، وما سلف هو ما نبتغيه في تعليم وتعلم لغتنا العربية، وحين استنطاق نتائج عينتنا لم يكن المتحصل عليه جديدا أو مخالفا لما سبقه بل نتيجته منطقية لتراكمات سبق ذكرها. لذا وجدنا أن الأغلبية تقرر بنسبية خلق الأهداف الدافعية في نفوس التلاميذ نحو لغتهم الكريمة، وهذا ما عبرت عنه نسب (نوعا ما) (س = 60%)، س ث = 64.70%، س ثا = 64.70%، س ر = 60%، س خ = 68.75%) تضاف إلى نسبة تحقق هذا المطلوب نسبة تنفي وجوده أصلا في المناهج التعليمية وهذا ما أكدته آراء المعلمين إزاء ما سلف ذكره وتجلى ذلك في: (س ث = 23.52%، س ثا = 23.52%، س ر = 33.33%، س خ = 12.5%). أما النسبة التي أقرت بوجود خلق للدافعية في هذه المناهج فجاء تعدادها بسيطا وليس كما هو مرجو ومبتغى، ونسبها جاءت كالتالي: (س = 30%، س ث = 11.76%، س ثا = 11.76%، س ر = 6.66%، س خ = 18.75%). وهي نسب لا تجسد حقيقة أن أهداف وكفايات تعليمية اللغة العربية سر تحققها هو مدى خلقها للدافعية نحو تعلمها والاجادة فيه، و الباحث في السياسات اللغوية يجد الإجابة الكافية الشافية.



الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

جدول يبين أهداف اللغة العربية مصاغة وفق نظريات تعلمها

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	أهداف اللغة العربية مصاغة وفق نظريات تعلمها
%25	05	20/20	سنة أولى	نعم
%17.64	03	20/17	سنة ثانية	
%17.64	03	20/17	سنة ثالثة	
%26.66	04	20/15	سنة رابعة	
% 25	04	20/16	سنة خامسة	
%50	10	20/20	سنة أولى	نوعا ما
%76.47	13	20/17	سنة ثانية	
%58.82	10	20/17	سنة ثالثة	
%53.33	08	20/15	سنة رابعة	
%75	12	20/16	سنة خامسة	
%5	01	20/20	سنة أولى	لا
%5.88	01	20/17	سنة ثانية	
%23.52	01	20/17	سنة ثالثة	
%20	03	20/15	سنة رابعة	
%00	00	20/16	سنة خامسة	
%20	04	20/20	سنة أولى	لم يجب
%00	00	20/17	سنة ثانية	
%00	00	20/17	سنة ثالثة	
%00	00	20/15	سنة رابعة	
%00	00	20/16	سنة خامسة	



التحليل: تعليم أي معرفة لا بد له من أن ينطلق من تنظيرات تضمن له العلمية وتسهل عليه اختيار

البيئة و الوسائل و المحتويات و طرائق التقويم من منطلق تلك التنظيرات، و اللغة العربية عرفت في

تراثنا اجتهادات للبحث في سبل تعليمها كما مر بنا من اجتهادات الجاحظ، ابن خلدون، أحمد الغزالي

.وزادت علمية تعلمها مع مجموع النظريات الغربية الوافدة التي تبحث في تعليمية اللغات قاطبة باعتماد

تصورات و آليات ومسلوكيات محددة مضبوطة الاجراءات معلومة النتائج، و التي تشترط توافق الأهداف

المسطرة مع نظريات نكفل من خلالها تحقق هذه الأهداف علميا وعمليا. وهو أمر لا تفضل فيه، بل

الوجود حتمي مسلم و إلا عدّ الهدف المسطر ضربا من العشوائية. وفي بحثنا في إجابات عينتنا ولإعطاء

قراءة لها أكدت الأغلبية نسبية القضية، حيث ترى العينة بالنسب التالية: (س = 50%، س ث =

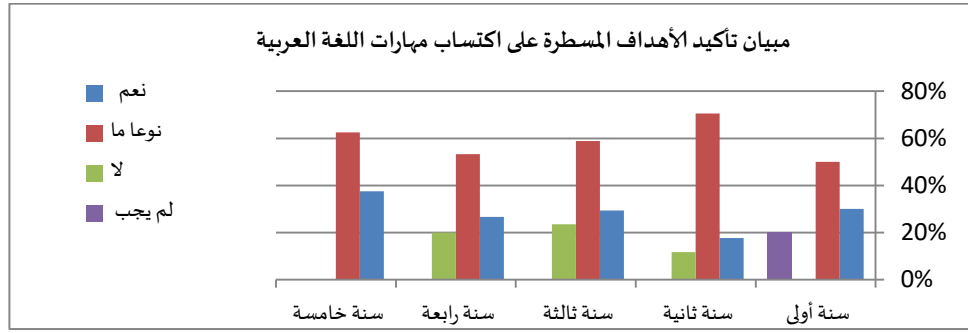
الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

76.47%، س ثا=58.82%، س ر=53.33%، س خ=75% إتباع النظريات أحيانا و إغفالها أحيانا أخرى ، وهو ما يعطي لنا قراءة وحيدة وهي العشوائية في وضع الأهداف ، فوضع هذه الأخيرة وضعا جيدا يستلزم اختيار النظريات المناسبة لصوغ الأهداف من خلالها ، وليس الاكتفاء بذكر النظريات في المنهاج والوثائق المرافقة له كفيلا بأن نحكم أن الأهداف مصاغة وفقها ، و لكن العبرة بتحقيق الأهداف وتوازنها الصحيح مع هذه النظريات . هذا الأخير أقرته العينة حين إجابتها (نعم) و التي تعد في نظرنا معيار إخفاق لا معيار توفيق إذ تمثلت نسبها في : ( س أ=25%، س ث = 17.64%، س ثا=17.64%، س ر =26.66%، س خ=25%)، نسب لم تحقق التطابق التام بين صياغة الأهداف ونظريات تعليم اللغة العربية . أمر أكدته النسب النافية لتحقيق ذلك وهو ما نجده مع ( س أ=5%، س ث = 5.88%، س ثا=23.52%، س ر =20%، س خ =00.00%) . و فاقد الشيء لا يعطيه.

جدول يبين تأكيد الأهداف المسطرة على اكتساب مهارات اللغة العربية

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	تأكيد الأهداف المسطرة على اكتساب مهارات اللغة العربية
30%	06	20/20	سنة أولى	نعم
17.64%	03	20/17	سنة ثانية	
29.41%	05	20/17	سنة ثالثة	
26.66%	04	20/15	سنة رابعة	
37.5%	06	20/16	سنة خامسة	
50%	10	20/20	سنة أولى	نوعا ما
70.58%	12	20/17	سنة ثانية	
58.82%	10	20/17	سنة ثالثة	
53.33%	8	20/15	سنة رابعة	
62.5%	10	20/16	سنة خامسة	
00%	00	20/20	سنة أولى	لا
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
23.52%	04	20/17	سنة ثالثة	
20%	03	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	
20%	04	20/20	سنة أولى	لم يجب
00%	00	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



التحليل: تفرض صياغة الأهداف التركيز على كليات وجزئيات معرفة قصد تملكها و التمكن منها ، وتكمن كليات اللغة العربية في مهار أنها الأربع التي لا يحسن اكتسابها ما لم تُعلم جزئيات العربية المتمثلة في نظامها (الصوتي ، الصرفي ، التركيبي، الدلالي ، المعجمي) . من هذه المنطلقات نستطيع أن نحكم على شمولية الأهداف وجودة نتائجها. وتعتبر المرحلة الابتدائية بأطوارها مرحلة قاعدية ، فيها يبني التلميذ مهاراته اللغوية بجميع متعلق أنها النظامية ، ولكن على قدر أهل العزم تأتي العزائم أي الكم المهاري والمعرفي اللغوي مهما بلغت جودته ، مشروط أن لا يتجاوز قدرات تلميذ تلك المرحلة و احتياجاته اللغوية.

وفي سؤال عينتنا إذا ما كانت الأهداف المسطرة للمرحلة الابتدائية ، قد ركزت على جميع مهارات اللغة العربية لوجوب تكاملها و تظاferها لنحكم على تمكنه اللغوي ، أجابت العينة أن هذا الأمر فيه وجهة نظر كونها تراه محققا نسبيا لا كليا وهو ما دلت عليه نسبهم ( س = 50% ، س ث = 70.50% ، س ثا = 58.82% ، س ر = 53.33% ، س خ = 62.5% )، وهو ما لاحظناه حين قراءتنا لأهداف هذه المرحلة ، وذلك نظرا للتركيز على مهارتي القراءة و الكتابة بالدرجة الأولى و التحدث في الدرجة الثانية، أما مهارة الاستماع فكانت شبه مغيبة أن لم نقل منعدمة ، وهو ما لمحت له العينة النافية نسبهم (س ث = 11.76% ، س ثا = 23.52% ، س ر = 20% )، . و التي نراها من منظرنا كبيرة رغم صغرها مقارنة مع النسب الأخرى و التي تؤكد أن الأهداف لا تعمل على اكتساب مهارات اللغة العربية ، ومنطقي لن تكون كل النسب نافية بل لابد من وجود أهداف تؤكد على بعض المهارات اللغوية و إلا عد المنهاج منهاجا لمادة أخرى لا منهاجا للغة العربية ، فقد أقرت نسبة ضئيلة في منظرنا مقارنة بما يتطلبه منهاج اللغة العربية على أسسه الصحيحة ، تأكيد الأهداف على اكتساب مهارات اللغة العربية وهو ما جاء على لسان النسب ( س = 30% ، س ث = 17.64% ، س ثا = 29.41% ، س ر = 26.66% ، س خ = 37.5% ) . و التي كانت من المفترض أن تساوي (100%) لأنها تؤكد على أهم جوانب اللغة ألا وهو مهارتها.

2/2 على مستوى المحتوى التعليمي : وقد تمت في هذا المستوى مناقشة القضايا التعليمية التالية :

- أصحاب اختيار المحتوى هم أهل الميدان (المعلمون-المفتشون- متعلمون
- احتواء المحتوى لمجموعة الاتجاهات والقيم المفترض تعليمها لتلاميذ الابتدائي
- المحتويات المقترحة تتفق مع الأهداف المسطرة
- محتوى مناهج اللغة العربية مبني على أسس معرفية ونفسية ولغوية تناسب متطلبات العصر
- المحتوى المقدم للتلاميذ يحوي خبرات وحقائق ومعلومات مفيدة ومناسبة لهم
- عمل المحتويات على انتقاء وتغطية اللغة المتداولة بين التلاميذ
- محاولة محتويات المنهاج مراعاة التقارب بين القاموسين الدارج والفصح
- مراعاة محتويات المناهج الانتقال والتدرج من الشفوي إلى القرائي
- مراعاة محتويات المناهج اختيار المواضيع المعززة لمكانة اللغة العربية في نفوس أبنائها
- التزام المعلم بجميع محتويات اللغة العربية
- أسباب عدم التزام المعلم بجميع محتويات اللغة العربية
- عمل المحتويات على تنمية مهارات الجوانب الشخصية للتلميذ
- الوقت المخصص لتعليم محتويات مناهج اللغة كاف
- الوثائق التعليمية ( مناهج + وثيقة مرافقة + دليل كتاب مدرسي ) كافية لتبليغ المحتوى بالشكل المطلوب

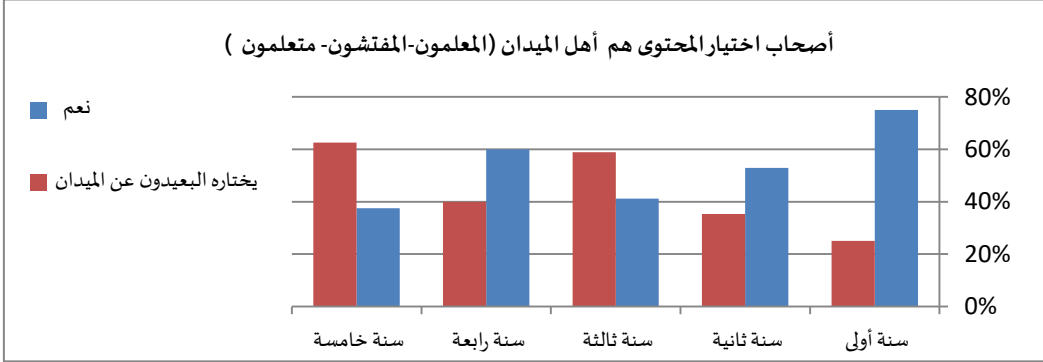
- عدد التلاميذ يسمح بتكوين أفواج عمل لتطبيق محتويات المناهج
- تركيز محتويات المناهج على عموميات اللغة العربية وخصائصها القابلة للتعميم
- خلق المحتويات الدافعية لدى المتعلم لتعلم اللغة العربية

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

- مراعاة محتويات مناهج اللغة العربية مبدأ التكامل بين أنظمة اللغة (الصوتية / الصرفية / التركيبية المعجمية)

جدول يبين أصحاب اختيار المحتوى هم أهل الميدان (المعلمون-المفتشون-متعلمون )

أصحاب اختيار المحتوى هم أهل الميدان (المعلمون-المفتشون-متعلمون )	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	15	75%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	09	60%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
يختاره البعيدون عن الميدان	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	06	35.29%
	سنة ثالثة	20/17	10	58.82%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	10	62.50%



التحليل: يقال في المثل العربي: يعرف من أين تؤكل الكتف على الخبير بالشيء ، فصاحب الشيء و

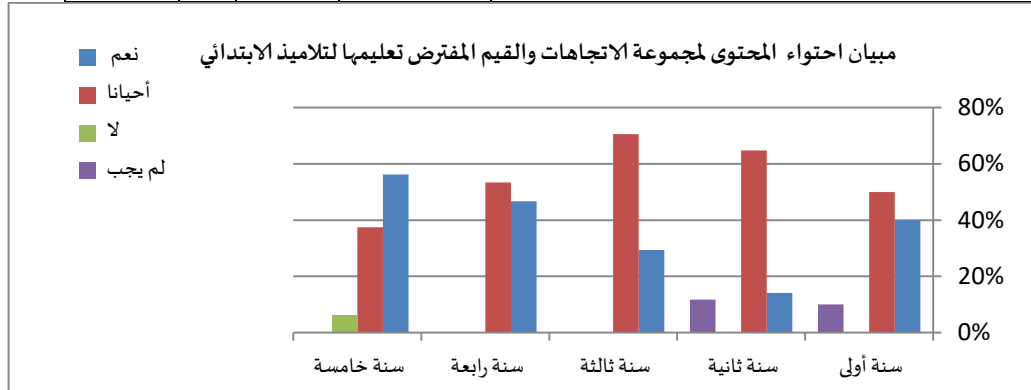
المتعامل معه تجده يعرف نقاط القوة ونقاط الضعف فيه، ويحسن اختيار ما يناسبه كما يعرف ما يضره وما ينفعه، بتعبير آخر يحتويه بكل تفاصيله ، هو الحال ذاته مع المحتوى التعليمي ، فالمعلم بخبرته و المفتش بمعانياته و التلميذ باحتياجاته و ميولاته ، هم أصحاب القرار في اختيار المحتوى ، من يعرفون ما يحتاجونه من كيف و كم، لكن بتصفحنا للكتب المدرسية الموجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية نجد جل مؤلفيها من الباحثين الأكاديميين مقابل معلم واحد ، وفي سؤالنا حول إذ ما كان أصحاب الميدان (معلمون – مفتشون- متعلمون) هم من يختارون المحتوى التعليمي انقسمت ال إجابات ، فهناك من يقر أن المحتوى يختاره أصحابه ، وهذا ما عبرت عنه نسب : ( س = 75% ، س ث = 52.94% ، س ثا = 41.17% ، س ر = 60% ، س خ = 37.5% ) ، و لعلها تحيل إلى مجموع المفتشين وبعض المعلمين المشاركين ، أما القسم الآخر فقد أكد بأن البعيدون عن الميدان هم من يختارون المحتوى ، وهو ما عبرت عنه نسب ( س

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

أ=25%، س ث = 35.29%، س ثا=58.82%، س ر =40%، س خ=62.5%، ولعلها تقصد مجموعة الأكاديميين حيث يمثلون النسبة الغالبة في مجموع المؤلفين، ينضاف إليها تغيب العنصر الهدف في التعليم ألا وهو المتعلم. وهذه النسب غير مرضية تعليمياً .

جدول يبين احتواء المحتوى لمجموعة الاتجاهات والقيم المفترض تعليمها لتلاميذ الابتدائي

احتواء المحتوى لمجموعة الاتجاهات والقيم المفترض تعليمها لتلاميذ الابتدائي	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	08	40%
	سنة ثانية	20/7	07	14.17%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%
	سنة رابعة	20/15	07	46.66%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
أحياناً	سنة أولى	20/20	10	50%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
لا	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



التحليل: يقول كيبل: "ليس الغرض من التعليم معرفة الحقائق فقط بل معرفة القيم كذلك"، فالمحتويات التعليمية ليست كغيرها من المحتويات، إذ أن لها معايير لاختيارها، ولها أهداف ترجى منها، وبالحديث عن محتويات مناهج اللغة العربية فإنه لا يكتفى بالتعريف بنظام اللغة فحسب، بل لابد من تطويعه في مجموعة محتويات حاملة لقيم واتجاهات رصدتها المنظومة التربوية لتعليمها لمتعلميها، قصد

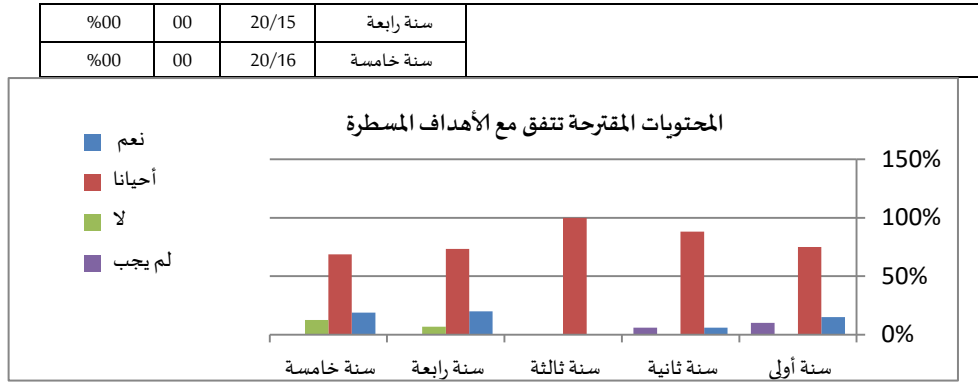
الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

إعدادهم مستقبلا كرجال ونساء يحملون مشعل الأمة ،لذا تجد السياسة التربوية تختار بعناية مجموع القيم والاتجاهات التي تحبذ أن تشهد آثارها في متعلميها وفق ما يناسب سنهم ومن منطلق ثقافة المجتمع وقيم الأمة واتجاهاتها. وفي سؤال عينتنا حول الموضوع أقرت أن المحتوى يتوافق نسبيا مع اتجاهات الأمة وقيمها وهو ما عبرت عنها النسب التالية: (س أ=50%، س ث = 64.70%، س ثا=70.58%، س ر =53.33%، س خ=37.5%)، أي أن المحتويات تتوافق و أخرى لا. و النسبية في هذا الموضوع غير ممدوحة ، و ذلك أن المحتويات غير المتوافقة متعلمة ،وسيتشبع بها التلميذ وستكون عنده كقيمة تصبح منطلقا لحياته ، ويحضرنا في المقام محتوى نشاط قراءة لتلاميذ السنة الثالثة يحمل قيمة خاطئة ، وهو أن المسلم يستطيع أن يضحى بديك يوم عيد الأضحى وهو محتوى غير متوافق لقيمنا الإسلامية التي تحثنا على أن أضحية العيد لا بد أن تكون من أحسن القرابين لله سبحانه وتعالى ، وهناك قيم كثيرة لا يسع المقام لذكرها لا تصلح البتة أن تُعلّم للناشئة. في حين نجد نسبة أخرى تقرر أن المحتويات حاوية لمجموع القيم الواجب تعلمها وتجلّى ذلك في النسب: (س أ=40%، س ث = 41.17%، س ثا=29.41%، س ر =46.66%، س خ=56.25%). ونشكك في فهمها للسؤال لأن معاينتنا لمجموعة كبيرة من المعلمين لاحظنا إنكارهم لمجموع القيم الميثوقة في المحتويات المقررة. أما من أنكر فنجد نسبتهم قليلة تمثلت في (س خ=6.25%).

جدول يبين المحتويات المقترحة تتفق مع الأهداف المسطرة

المحتويات المقترحة تتفق مع الأهداف المسطرة	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
كلها	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
بعضها	سنة أولى	20/20	15	75%
	سنة ثانية	20/17	15	88.23%
	سنة ثالثة	20/17	17	100%
	سنة رابعة	20/15	11	73.33%
	سنة خامسة	20/16	11	68.75%
لا تتفق	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	01	6.66%
	سنة خامسة	20/16	02	12.50%
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



التحليل: من شروط نجاح المناهج أن تتكامل عناصرها وتتوافق لكي لا يكون هناك خلل في البناء ، ومن بين العناصر الواجب توافقها نجد المحتويات ومجموع الأهداف المسطرة لتبليغها ، وحين سألنا لعينتنا في هذا الأمر أقرت جل العينة أن التوافق بين هذين العنصرين نسبي بشكل كبير ، فبعض المحتويات فقط تتوافق مع الأهداف المسطرة ، أما البعض الآخر فموقعه من الإعراب مجهول .وعبرت عن ذلك النسب الغالبة : ( س = 75% ، س ث = 88.23% ، س ثا = 100% ، س ر = 73.33% ، س خ = 68.75% ) و البعضية هنا انتقاص من عملية البناء التي لم تستطيع التوفيق الكلي بين الأهداف المسطرة و المحتويات المختارة ، ونجد نسب ضئيلة مؤكدة لما سلف ذكره ، حيث أقرت نسبة ( س = 15% ، س ث = 5.88% ، س ثا = 00% ، س ر = 20% ، س خ = 18.75% ) أي وجود التوافق بين الأهداف و المحتويات ، فيما أكدت نسب أخرى ( س ر = 6.66% ، س خ = 12.5% ) أنه لا وجود للتوافق البتة بين هذين المهمين .

وفي سؤال مفتوح للعينة حول المواضيع المتعارضة مع الأهداف المسطرة جاءت الإجابات على النحو الآتي:

- سنة أولى: لا إجابات تذكر.
- سنة ثانية: وجود بعض المواضيع ذات المفردات الصعبة مما يجعلها تعيق الوصول للأهداف.
- سنة ثالثة: مجموع المواضيع التي تحمل أفكاراً ضد المعتقد و العادات و التقاليد /النصوص الطويلة الفاقدة لمبدأ التشويق وبعث الملل / عدم مناسبة مواضيع النحو مع الأهداف المسطرة .
- سنة رابعة: انعدام المواضيع التي تحث على التشبع باللغة العربية /تعارض نشاط التعبير الكتابي مع الأهداف المسطرة/ تعارض نشاط التعبير الكتابي مع قدرات المتعلمين /درس " الأخوة" في القراءة يتعارض مع عقيدة التلميذ.

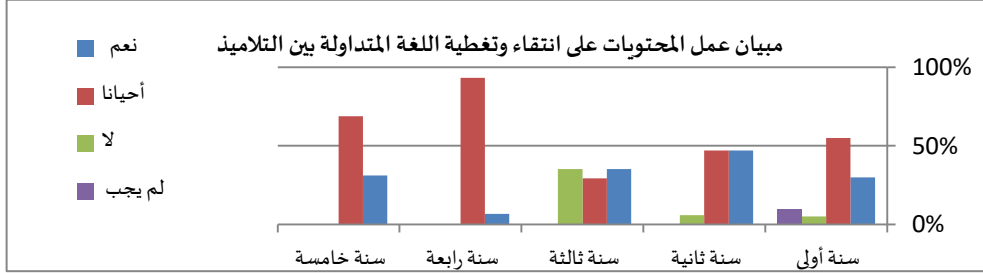


الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

- **سنة خامسة:** الكثير من النصوص لا علاقة لها بالمستوى التعليمي و الثقافي و الاجتماعي للجزائريين وبعيدة عن قيمه و حضاراته إنما هي خصيصة الدول الغربية.

جدول يبين عمل المحتويات على انتقاء وتغطية اللغة المتداولة بين التلاميذ.

عمل المحتويات على انتقاء وتغطية اللغة المتداولة بين التلاميذ	السنة المدرسية	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	06	%30
	سنة ثانية	20/17	08	%47.05
	سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
	سنة رابعة	20/15	01	%6.66
	سنة خامسة	20/16	05	%31.25
نوعا ما	سنة أولى	20/20	11	%55
	سنة ثانية	20/17	08	%47.05
	سنة ثالثة	20/17	05	%29.41
	سنة رابعة	20/15	14	%93.33
	سنة خامسة	20/16	11	%68.75
لا	سنة أولى	20/20	01	%5
	سنة ثانية	20/17	01	%5.88
	سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	%10
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



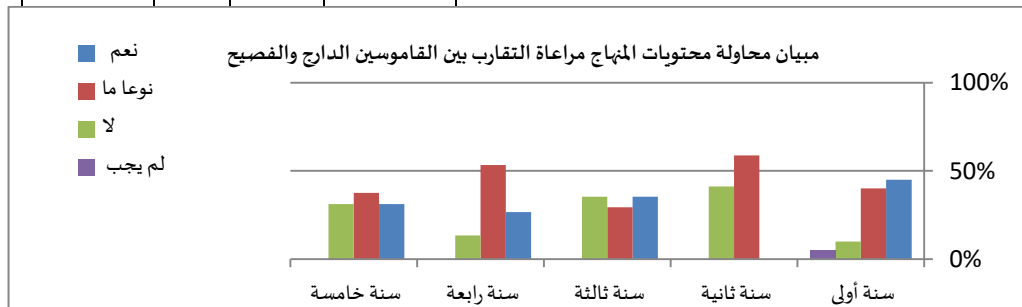
التحليل: من معايير نجاح المحتويات التعليمية أن تُلتقى أُرصدتها اللغوية وفق ما هو متداول عند العينة الهدف وتكون أكثر علمية إذا عمدت إلى تغطية ذلك الرصيد لمجموع المستعمل عندها ، وتولي المنظومات التعليمية الناجحة عناية فائقة في انتقاء الرصيد اللغوي في الكتب التعليمية . ليقينها أنه من عوامل نجاح التعلم ، فالرصيد المنتقى من حياة المتعلم يجعله مألوفاً قريباً متقبلاً في الأذهان ، فإن تم توظيف الجديد فلا بد أن يشرح بما هو شائع في محيطه ، لتكون بذلك المحتويات واضحة لا لبس فيها متقبلة متعايشة ، وعند سؤال عينتنا حول هذا الرصيد الموظف أقرت النسب محدوديتها كونه لم يغطي جميع اللغة المتداولة بل في بعض الأحيان بعيد عن الواقع المعاش، وهذا ما رصده نسب (نوعا ما) (س

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

أ=55%، س ث = 47.05%، س ثا=29.41%، س خ=68.75%)، أي أن الرصيد المنتقى لا يمثل كله مجموع المتداول بين التلاميذ مما يؤكد وجود رصيد لغوي آخر بعيد عنه يوقعه في مشكل اللألفة. أما نسبة المؤكدين على توافق رصيد المحتوى مع رصيد المتعلمين فعبرت عنه النسب (س أ=30%، س ث = 47.05%، س ثا=35.29%، س ر =6.66%، س خ=31.25%) وهي نسب في نظرنا قاصرة لأن رصيد المحتوى لكي يبين عن جديته وجدية المنتقين لابد أن يحقق النسب الأعلى في المرصودات ورضى المعلمين عليها. حيث أكدت نسبة ضئيلة لكن يعتد برأيها في هذا المقام، أن الرصيد أخفق في اختيار المنتقيات المفرداتية المناسبة و المتداولة عند التلاميذ ، وهو ما نجده مع نسب (س أ=05%، س ث = 5.88%، س ثا=35.29%).

جدول يبين محاولة محتويات المنهاج مراعاة التقارب بين القاموسين الدارج والفصح

محاولة محتويات المنهاج مراعاة التقارب بين القاموسين الدارج والفصح	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	09	45%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	04	26.66%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	08	40%
	سنة ثانية	20/17	10	58.82%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
لا	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	07	41.17%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



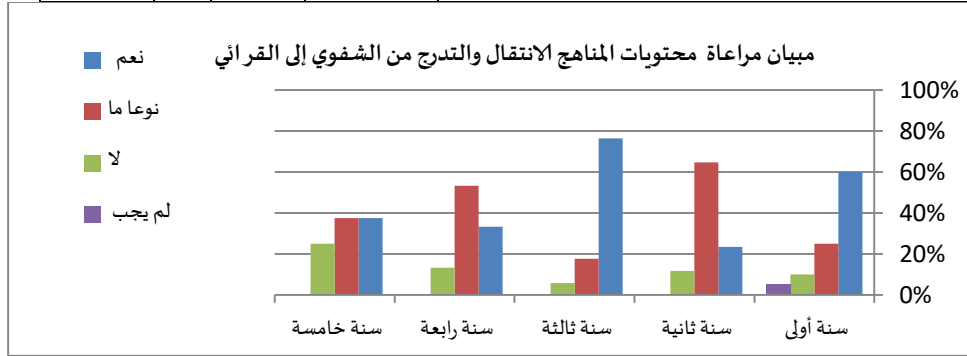
**التحليل:** يتسم واقعنا اللغوي بتنوعه ، فما يكتسبه الطفل الجزائري ليس هو ذاته ما يتعلمه في المدرسة ، ورغم أن اللهجة بنت اللغة. إلا أن اللغة العربية في الواقع الجزائري تمخضت فولد مئات اللهجات بأبنيتها الصوتية والصرفية و التركيب والدلالية المختلفة عن نظام اللغة الأم، مما يجعل التلميذ وبخاصة في المرحلة الابتدائية يجد نفسه منتقلا دون سابق إنذار بين واقعين لغويين مختلفين ، الأول يتسم بالسهولة و الانظام أما الثاني فيتسم بالجدية ووجوب السير وفق نظام مميّز يلزمه بقيود تعتبر مقاييس تقييمية لعملية تعلمه ، لذا تعمل المناهج الجادة في تخطيط أنها على البحث في سبل المقاربة بين المحيط اللغوي المكتسب و المحيط اللغوي الذي سيتعلم ، وبخاصة في المرحلة الابتدائية مقارنة مع المستويات اللاحقة ، وحين النظر في هذه الإشكالية على مستوى محتويات مناهجنا الابتدائية ، أقرت العينة بالأغلبية أن هذه المحتويات لم توفق في المقاربة بين القاموسين الدارج و الفصح فعبّرت بنسب (نوعا ما) ب : ( س أ=40% ، س ث = 58.82% ، س ثا=29.41% ، س ر =53.33% ، س خ=37.5%) وبمعايينة محتويات الكتب وجدنا مجموع كلمات بعيدة كل البعد عن الواقع المفرداتي للتلميذ وبخاصة تلميذ الصحراء الجزائرية ، فحين يذكر له مسميات لأكلات عالمية ،لم تصادفنا نحن الكبار ، أو حين يطلب منه التعبير عن دار الأوبرا ، أو وصف مقام الشهيد ،ومتحف المجاهد مع تغيب للوسائل التوضيحية ، نراه نحن ضربا من العشوائية وهو ما دعمته النسب النافية لحدوث تقارب بين القاموسين الدارج و الفصح (س أ=10% ، س ث = 58.82% ، س ثا=29.41% ، س ر =53.33% ، س خ=37.5%) وهذا ما لا يتقبله المنطق التعليمي ،أما العينة التي أكدت وجود تقارب فتمثلت في ( س أ=45% ، س ث 00% ، س ثا=35.29% ، س ر =26.66% ، س خ=31.25%) حيث تظهر محاولة التقارب بين القاموسين في السنة الأولى وتختفي تماما في السنة الثانية. ومن المفروض أن يكون التقارب شديدا أن لم نقل تاما في السنوات الأولى ويبدأ بعد ذلك في التلاشي انطلاقا من خصائص المتعلم وتعوده على اللسان الجديد.

#### جدول يبين مراعاة محتويات المناهج الانتقال والتدرج من الشفوي إلى القرائي

مراعاة محتويات المناهج الانتقال والتدرج من الشفوي إلى القرائي				
نعم	سنة أولى	20/20	العينة	تك
	سنة ثانية	20/17		12
	سنة ثالثة	20/17		04
	سنة رابعة	20/15		13
	سنة خامسة	20/16		05
نوعا ما	سنة أولى	20/20		06
	سنة ثانية	20/17		25
	سنة ثالثة	20/17		64.70
	سنة رابعة	20/15		03
				17.64
				53.33

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

37.5%	06	20/16	سنة خامسة	لا
10%	02	20/20	سنة أولى	
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
5.88%	01	20/17	سنة ثالثة	
13.33%	02	20/15	سنة رابعة	
25%	04	20/16	سنة خامسة	لم يجب
5%	01	20/20	سنة أولى	
00%	00	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	



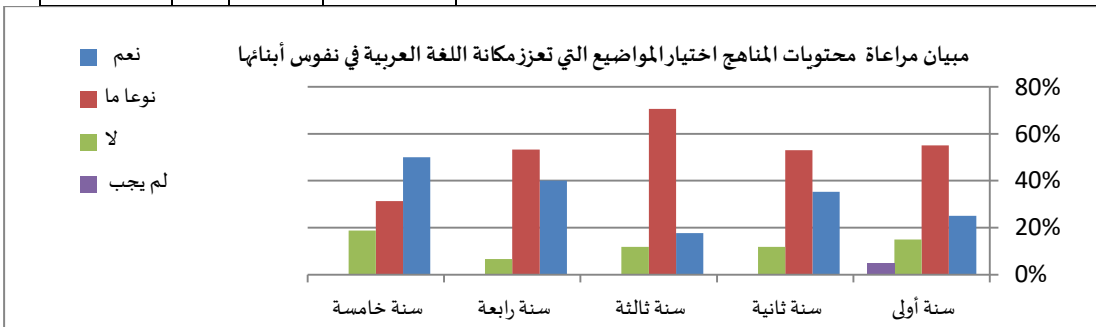
التحليل: مما مر بنا في الجوانب التنظيرية أن المناهج لضمان نجاحها لابد لها من مراعاة خصائص المتعلم كلها، ومن بين هذه الخصائص أساليبه التعاملية وطبيعتها، فهو حين يلتحق بالمدرسة يكون اعتماده على الجانب الشفوي كليا كونه لا يحسن الكتابة أو القراءة، لذا وجب بناء محتويات شفوية ندرج من خلالها إلى القراءة فالكثافة، وبالنظر إلى محتويات مناهجنا نجدها تحاول انتهاج ذلك لكن مع إغفال واضح للجانب الشفوي، الذي لم يعطى حقه في هذه المناهج على الرغم من أهميته، فمناهجنا اللغوية سواء كانت قديمة أو المصّلحة تركز على الجانب القرائي والكتابي مع إهمال متكرر للجانبين الشفوي والاستماعي، اللذين يحتلان المرتبة الأولى في المناهج الدراسية الناجحة، وبالعودة إلى عينتنا فإن تراوح النسب بين إثبات الرؤية ونسبيتها حيث أقرت نسب المثبتين: (س أ=60%، س ث=23.52%، س ثا=76.47%، س ر=33.33%، س خ=37.5%) أي بوجود آلية الانتقال والتدرج من الشفوي إلى القرائي وبخاصة في السنة الأولى والثالثة ابتدائي. حيث نلاحظ نقصانها في السنة الثانية والرابعة. ومنطقية التعليم من منظارنا أن يكون المحتوى شفوي بشكل ملحوظ في السنة الأولى والسنة الثانية ثم يخف تدريجيا بالنظر إلى خصائص المتعلمين وتمكنهم المهاري للغة. أما العينة التي تقر بنسبية هذا الإجراء فعبرت عنها نسب (س أ=25%، س ث=64.70%، س ثا=17.64%، س ر=53.33%، س خ=37.5%) وهو ما يؤكد بعضية المحتويات بين الانتقال من عدمه، أما النسبة المنكرة بوجود هذا

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

الانتقال ورغم قلتها إلا أن لها قراءتها التي تحتاج إلى إعادة نظر في هذه القضية، وعبرت نسب (س) أ=10%، س ث = 11.76%، س ثا=5.88%، س ر = 13.33%، س خ=25% عن ذلك. وبخصوص سنة رابعة و خامسة منطقي أقول هذا الإجراء، لكوننا في المرحلة المتأخرة من التعليم الابتدائي يكون فيها المتعلم قد تمكن من أساسيات مهارات اللغة الأربع.

جدول يبين مراعاة محتويات المناهج اختيار المواضيع المعززة لمكانة اللغة العربية في نفوس أبنائها

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	مراعاة محتويات المناهج اختيار المواضيع التي تعزز مكانة اللغة العربية في نفوس أبنائها
25%	05	20/20	سنة أولى	نعم
35.29%	06	20/17	سنة ثانية	
17.64%	03	20/17	سنة ثالثة	
40%	06	20/15	سنة رابعة	
50%	08	20/16	سنة خامسة	
55%	11	20/20	سنة أولى	نوعا ما
52.94%	09	20/17	سنة ثانية	
70.58%	12	20/17	سنة ثالثة	
53.33%	08	20/15	سنة رابعة	
31.25%	05	20/16	سنة خامسة	
15%	03	20/20	سنة أولى	لا
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
11.76%	02	20/17	سنة ثالثة	
6.66%	01	20/15	سنة رابعة	
18.75%	03	20/16	سنة خامسة	
5%	01	20/20	سنة أولى	لم يجب
00%	00	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	



التحليل: تعتمد مناهج تعليم اللغات في بناء و اختيار محتوى أنها إلى عدم الاكتفاء بوصف نظام اللغة و التعريف بمجموع معايير وقواعده أو التعريف بالحمولة اللسانية و الأدبية لتلك اللغة، بل تركز أكثر على تعزيز مكانة تلك اللغة في نفوس متعلميها وهذا ما نلاحظه في جهود فرنسا المستعمرة نحو تعليم لغتها لغير الناطقين بها من خلال تسخير الموارد البشرية و المادية، لأجل إقناع الآخر بضرورة تعلمها

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

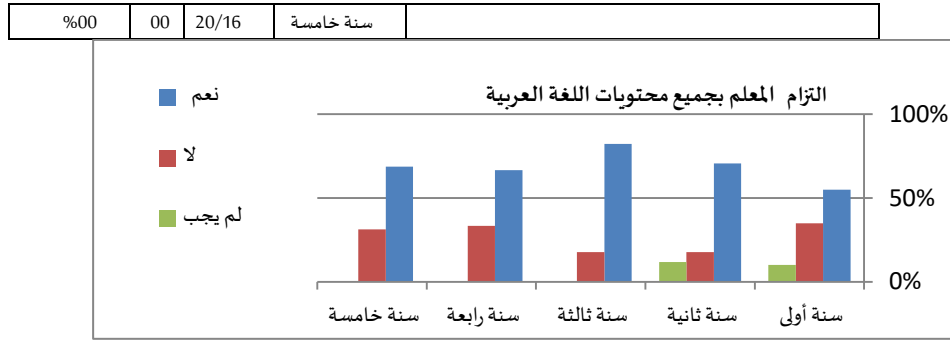
وإقناعه بمكانتها العلمية والأدبية ، حيث لا تدخر جهداً في البحث عن جميع السبل التي توصلها للحفاظ على لسانها تعليمًا وتعاملاً .

ومبدأ التعزيز في التعلم له أثره البالغ في المنتج المعرفي البعيد المدى . وإذا عدنا إلى لغتنا وجدنا أنها لغة الدين و لغة الأمة ولغة أهل الجنة و الأحب إلى الرسول ﷺ ، لها تاريخ تعجز أمامه كل لغات الأمم، لها سعة مفرداتية لم يشهدها التاريخ لباقي اللغات ، تكالبت عليها الأمم ، ظلت صامدة، تنبأت لها الدراسات العالمية بالزوال، فكذبتهم بالخلود .رغم خذلان أبنائها لها. لها من الميزات ما لا تسعه مجلدات ، فما بالك بمقامنا هذا، وبمجرد التعرف على هذه الخطوات تتعزز لديك مكانة هذه الغالية. التي وجب تثبيتها في نفوس أبنائنا في البيت و المحيط و الأهم في المدرسة، هذه الأخيرة حين البحث عن هذه المسألة ومدى مراعاة المحتويات لها ضلت النسب حبيسة البينة ، فقد عبرت جل النسب أن مراعاة أنها لما سبق ذكره نوعي نسبي، غير مجسد بالكامل في تلك المحتويات وهذا ما عبرت عنه ( س أ=55%، س ث = 52.94%، س ثا=70.58%، س ر =53.33%، س خ=31.25%) فيما نفت نسب أخرى وجود هذه المراعاة في أصل الوضع ، و تجلى ذلك في النسب المنكرة ( س أ: 15%، س ث: 11.76%، س ثا: 11.76%، س ر: 6.66%، س خ: 18.75% ) أما النسب المقررة المثبتة لوجود معززات في محتويات مناهج اللغة العربية فجاءت ( س أ: 25%، س ث: 35.29%، س ثا: 17.64%، س ر: 40%، س خ: 50%)، حيث نجد أن التعزيز يكون أكبر في السنة الرابعة و الخامسة، ومن منظارنا، فالتعزيز يكون في بدايات التعلم أجدى لنهئ تربة الغرس، ويؤكد عليه حين تعليم لغة ثانية كما هو الحال مع السنة الثالثة وإدراج اللغة الفرنسية.

#### جدول يبين التزام المعلم بجميع محتويات اللغة العربية

التزام المعلم بجميع محتويات اللغة العربية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	11	55%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	14	82.35%
	سنة رابعة	20/15	10	66.66%
	سنة خامسة	20/16	11	68.75%
لا	سنة أولى	20/20	07	35%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

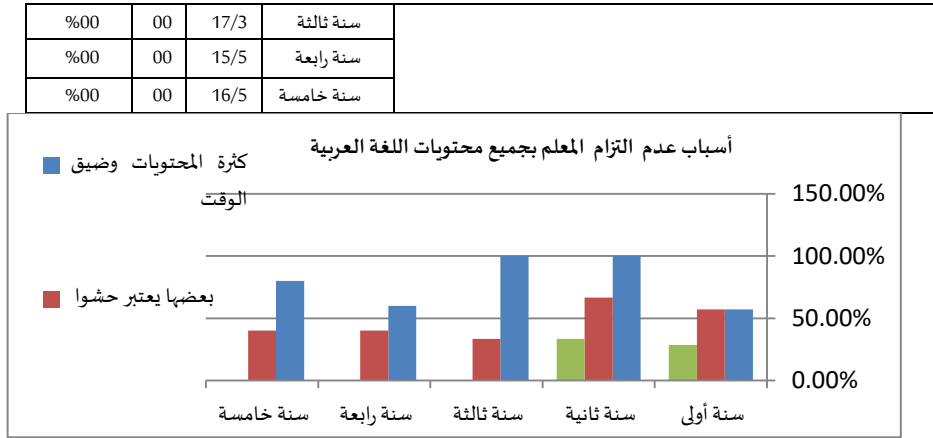


التحليل: من الشروط الواجب على المعلم الالتزام بها التقيد بجميع المحتويات وتبليغها، وهناك مناهج تعطي الحرية للمعلم بتكييف الوضع التعليمي حسب ما تقتضيه الضرورات، ولا يتقيد المعلم بمحتوى ما لم يأنس إليه ويقتنع به من حيث المناسبة والقيمة التعليمية، فلا يوجد أفضل من أن يجد المعلم محتوى علمي راقٍ في بنائه مُوفِّق في اختياراته يزيل عنه التعب ويجنبه عناء البحث عن البديل، ويعلمه بكل أريحية وليونة، وفي سؤال عينتنا حول إذا ما كانت تلتزم بالمحتوى في عملية التعلم أكدت أغلبية العينة (س أ: 55%، س ث: 70.50%، س ثا: 82.35%، س ر: 66.66%، س خ: 68.75%) أنها تقوم بذلك، وتفسيرنا لهذه النسب ليس كما سلف ذكره، بل الأمر معزو لسبب آخر، فمن خلال معاينتنا وأخذ آراء المعلمين في سبب الالتزام وجدنا أن مجموع المفتشين يلزمونهم بذلك، حيث لا يولون باب الاجتهاد بالا، ويرون أن تصرف المعلم في المحتويات دليل على عجز هذه الأخيرة، وهذا ما تؤكد النسبة المنكرة للالتزام والتي لا نعتبرها قليلة بالنظر إلى الموضوع الحساس، ألا وهو محتوى اللغة العربية، حيث جاءت نسب غير الملتزمين بجميع المحتويات وعبر عنها ب(س أ: 35%، س ث: 17.64%، س ثا: 17.64%، س ر: 33.33%، س خ: 31.25%)، النتائج وجود ثغرة وعور في المحتويات المقررة، تلزم المعلمين بتسديدها وتصحيحها.

جدول يبين أسباب عدم التزام المعلم بجميع محتويات اللغة العربية

أسباب عدم التزام المعلم بجميع محتويات اللغة العربية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
كثرة المحتويات وضيق الوقت	سنة أولى	20/7	04	57.14%
	سنة ثانية	17/3	03	100%
	سنة ثالثة	17/3	03	100%
	سنة رابعة	15/5	03	60%
	سنة خامسة	16/5	04	80%
بعضها يعتبر حشوا	سنة أولى	20/7	04	57.14%
	سنة ثانية	17/3	02	66.66%
	سنة ثالثة	17/3	01	33.33%
	سنة رابعة	15/5	02	40%
	سنة خامسة	16/5	02	40%
إرادة التحرر من التزامات المناهج التي لا تتناسب طموحاتك	سنة أولى	20/7	02	28.57%
	سنة ثانية	17/3	01	33.33%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



التحليل: عدم التزام المعلم بمجموع محتويات اللغة حين تبليغها أمر يعطي الكثير من القراءات لتساؤلات باحثة عن أسباب عدم الالتزام، هل مرد ذلك إشكال في المحتوى؟، أم في المعلم؟، حاولنا إعطاء فرضيات متعلقة بهذا الموضوع، حيث جاءت في المرتبة الأولى النسب المعبرة عن أن كثرة المحتوى وضيق الوقت المخصص له كان سببا في عدم الالتزام وهذا ما مثلته النسب التالية (س أ: 57.14%، س ث: 100%، س ثا: 100%، س ر: 60%، س خ: 80%)، وهو سبب مقنع وهو الأشيع فحين لا يتناسب المحتوى كَمًا مع الزمن المخصص، يُنتج ضغطًا على المعلم، فأن التزم كان الخاسر في القضية المتعلم، لأن معلمه كان مهتما بإنهاء محتوى أكبر من الزمن، وأن لم يلتزم المعلم أخل بمحتويات المنهاج خاصة إذا كانت مواده متسلسلة متكاملة فيما بينها، والخاسر هنا أيضا المتعلم مع ضغط زائد على المعلم، مع الحكم عليه بالفشل إذا كان معيار النجاح إنهاء المقرر في الزمن المطلوب.

وفي رأي آخر اعتبرت عينة أخرى أن سبب عدم التزامها مرده الحشو الحاصل في المحتوى، ولعدم جدواه يفضل المعلمون اقصاءه مما يعتبر عدم التزام، رغم أنهم محقون في ذلك، فالمعلم الكفاء الخبير هو من يعتمد في أول الموسم الدراسي إلى قراءة المحتوى وتقييمه بين الضروري والهامشي والحشو، حيث يؤثر استثمار الوقت الزائد من المحتويات واستغلاله فيما يفيد، لكن هذه العينة فيها نظر بخصوص موقف المفتشين اتجاهها، فالمعينة بينت رفض العديد من المفتشين خطوات بعض المعلمين في الاستغناء على بعض المحتويات التي يرون أنها فضلة، والعينة المتبقية تعتبر نوعًا من المجازفة في عدم الالتزام بالمحتويات بسبب إرادة التحرر من التزامات المناهج، كونها لا تتناسب و طموح أنها وفي أنها قليلة، وقلتها ليس حكما على نوعية المعلمين، بل الأجواء التي تثنى إبداع المعلم معدومة تماما، بل مُحَرَّم عليه ذلك، فمع محاوره بعض المعلمين في هذا الموضوع أكدوا أن بعض المفتشين يعززون من يحاول إعطاء

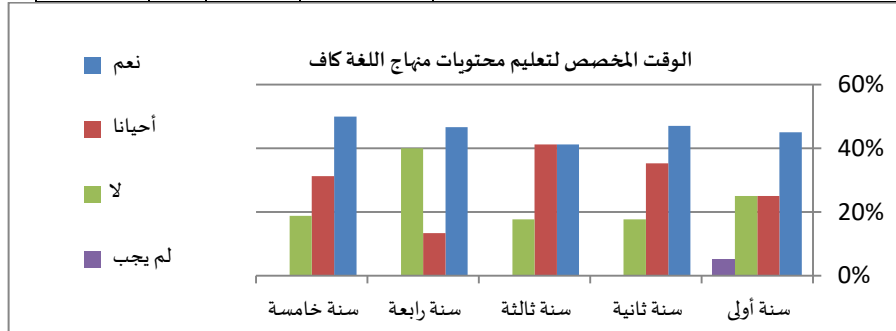


الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

لمسة خاص في المحتويات بشكل أخص، لذا نجد أن العينة التي اختارت هذا السبب لعدم التزامها بجميع محتويات مناهج اللغة العربية، جاءت ضئيل جدًا تمثلت في (س أ: 28.57%، س ث: 33.33%، س ثا: 00%، س ر: 00%، س خ: 00%).

جدول يبين الوقت المخصص لتعليم محتويات مناهج اللغة كاف

هل الوقت المخصص لتعليم محتويات مناهج اللغة كاف	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	09	45%
	سنة ثانية	20/17	08	47.05%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	07	46.66%
	سنة خامسة	20/16	08	50%
أحيانا	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	06	35.29%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
لا	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



التحليل: حين اختيار محتوى تعليمي معين يلزم النظر إلى الزمن التعليمي و التعليمي في أن واحد بالتوفيق بين الكم المعرفي المقرر والزمن الدراسي المخصص، وكما هو معلوم في واقعنا التعليمي فإن زمن التعليم يمتد من أوائل شهر سبتمبر إلى أواخر شهر ماي، تتخلل هذه المدة ثلاث عطل إجمالها خمسة أسابيع، دون أن ننسى زمن الاختبارات الفصلية والفروض التقييمية، ما خرج عن هذه الاجراءات فهو زمن تعليم وتعلم والسؤال المطروح هل وُفق المنهاج في اختيار محتوى يتناسب مع الزمن المخصص؟.

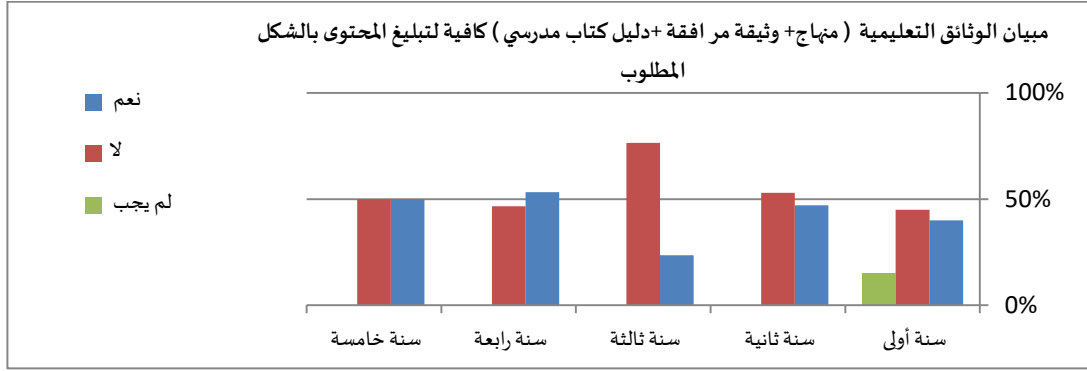
الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

بقراءة جدولنا اختلفت الآراء في وجود هذا التوافق، فمنهم من يرى أن الزمن كافٍ لتبليغ المحتوى وهذا ما عبرت عنه نسب (س أ: 45%، س ث: 41.17%، س ثا: 46.66%، س ر: 50%، س خ: 50%) حيث اقتربت النسب إلى نصف العينة، ونخالها بالنظر إلى المحتوى آراء من لهم الخبرة في تسيير الوقت، أما نسب العينة الثانية فكانت لمجموع من يرون كفاية الزمن في بعض الأنشطة وعدم كفايته في أنشطة أخرى وهذا ما عبرت عنه نسب (س أ: 25%، س ث: 35.29%، س ثا: 41.17%، س ر: 13.33%، س خ: 31.25%) مما يؤكد عدم العلمية في اختيار الزمن المناسب لكل نشاط على حدا، أما النسب النافية لكفاية الزمن لتبليغ المحتويات فأقرتها نسب (س أ: 25%، س ث: 17.64%، س ثا: 17.64%، س ر: 40%، س خ: 18.75%) وهي نسب نراها ضخمة، بخاصة في سنة رابعة، وأن يقر هذا العدد بعدم كفاية الزمن لتبليغ المحتوى يحتاج إلى إعادة النظر وبجدية، وأغلب من لا يكفيهم الوقت من منظارنا يتعلق بسيط في الخبرة في تسيير الوقت.

جدول يبين الوثائق التعليمية (منهاج+ وثيقة مرافقة+ دليل كتاب مدرسي) كفاية لتبليغ المحتوى بالشكل المطلوب

الوثائق التعليمية (منهاج+ وثيقة مرافقة+ دليل كتاب مدرسي)	كفاية لتبليغ المحتوى بالشكل المطلوب	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم		سنة أولى	20/20	08	40%
		سنة ثانية	20/17	08	47.05%
		سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
		سنة رابعة	20/15	08	53.33%
		سنة خامسة	20/16	08	50%
لا		سنة أولى	20/20	09	45%
		سنة ثانية	20/17	09	52.94%
		سنة ثالثة	20/17	13	76.47%
		سنة رابعة	20/15	07	46.66%
		سنة خامسة	20/16	08	50%
لم يجب		سنة أولى	20/20	03	15%
		سنة ثانية	20/17	00	00%
		سنة ثالثة	20/17	00	00%
		سنة رابعة	20/15	00	00%
		سنة خامسة	20/16	00	00%

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



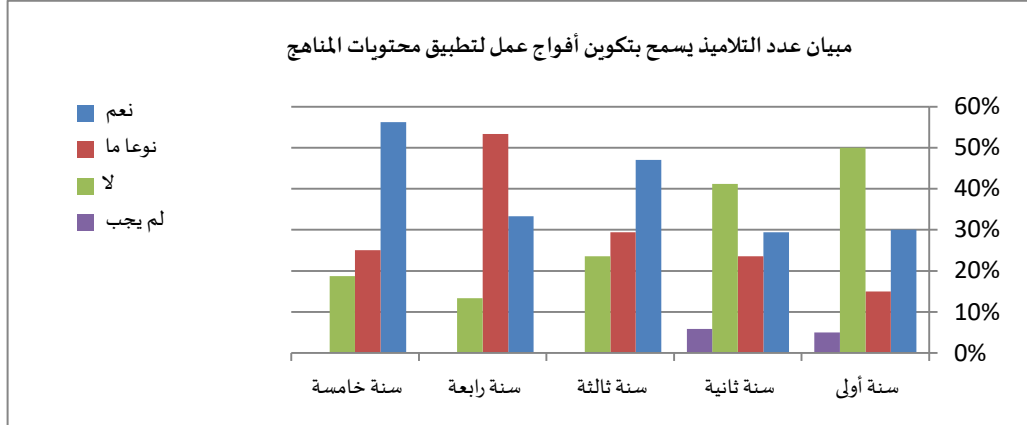
**التحليل:** لابد حين تبليغ محتوى تعليمي ما من سندات ينطلق منها المعلم ليحدد الآليات التي يفترض أن يتبعها لتبليغ محتوى تعليمي ما ، في ظروف وإجراءات مساعدة تكفل له الوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة، حيث لا يكفي الكتاب المدرسي الحامل للمحتويات المعلم لفهم واستيعاب المحتوى وطرائق تعليمه ، ولذا نجد أن الجهة الوصية قد سخرت مجموعة من السندات والوثائق التربوية التي ترافق الكتاب المدرسي ، مهمتها إيضاح الرؤيا للمعلم من خلال التعريف بالمحتوى الدراسي وبجميع متعلقات المنهاج من أهداف وطرائق ووسائل....، حول هذا وبالنظر إلى نتائج عينتنا وجدنا أن غالبيتها تقر بعدم جدوى تلك السندات على كثرتها، وهذا ما تفسره النسب ( س أ: 45%، س ث: 52.94%، س ثا: 46.47%، س ر: 46.66%، س خ: 50%)، وبالفعل حين تصفحنا هذه السندات وجدنا تكراراً لمجموع المعلومات المدرجة في هذه السندات إلى جانب عدم صياغتها بالشكل العلمي المفيد ، والذي يغني المعلم حيرته وبخاصة مع المهاجية الجديدة التي يتكون فيها أغلب المعلمين، حيث عُوِّض عدم التكوين بهذه السندات الشارحة لكيفيات تبليغ المحتوى، أما الشق الثاني من العينة المتمثل في نسبة ( س أ: 40%، س ث: 47.94%، س ثا: 23.52%، س ر: 53.30%، س خ: 50%) و التي تقر أن هذه السندات كانت كافية لتبليغ المحتوى بالشكل المطلوب، والمعلم ذو الخبرة ما سخر له من سندات يعتبر إضافة معرفية لا غير.

### جدول يبين عدد التلاميذ يسمح بتكوين أفواج عمل لتطبيق محتويات المناهج

عدد التلاميذ يسمح بتكوين أفواج عمل لتطبيق محتويات المناهج	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	06	30%
	سنة ثانية	20/17	05	29.41%
	سنة ثالثة	20/17	08	47.05%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
نوعاً ما	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

25%	04	20/16	سنة خامسة	لا
50%	10	20/20	سنة أولى	
41.17%	07	20/17	سنة ثانية	
23.52%	04	20/17	سنة ثالثة	
13.33%	02	20/15	سنة رابعة	
18.75%	03	20/16	سنة خامسة	
5%	01	20/20	سنة أولى	لم يجب
5.88%	01	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	



التحليل: من أسباب اختيار المحتويات أن تسمح بتكوين أفواج عمل تعليمية إذا سطر لها ذلك، لكن هذا المحتوى الذي يحتاج إلى تفويج ضرورة ملحه عليه أن يراعي تعداد التلاميذ في الصف الدراسي، فاختيار المشاريع التعليمية مثلا من منطلق سهولة تطبيقها في الصف قائم على الموازنة بين تعداد أفراد الأفواج والمحتوى المطلوب.

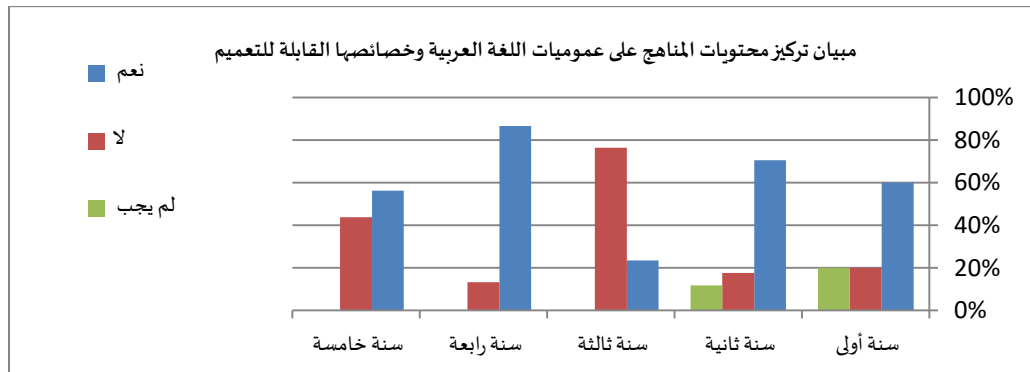
في هذه النقطة تقاربت الآراء بين مثبت ومُنكرٍ وآخر يراها نسبية، فالنسب الأولى (س أ: 30%، س ث: 29.41%، س ثا: 47.05%، س ر: 33.33%، س خ: 56.25%) أقرب بمناسبة المحتوى وتعداد التلاميذ في التطبيق التعليمي، وهذا ما ينطبق مع الأفواج التعليمية التي تقل عن 25 تلميذا وفي بعض المدارس النائية التي طبقنا عليها لا يتجاوز عدد التلاميذ عشر تلاميذ إلى خمسة عشر، أما المنكر فعبرت عنه النسب (س أ: 50%، س ث: 41.17%، س ثا: 32.52%، س ر: 13.33%، س خ: 18.75%) حيث لا يتلاءم المحتوى وتبليغه فوجيا مع عدد التلاميذ، وأكثر ما يقع هذا الاشكال مع الصفوف المكتظة، فمن خلال المعاينة ضاها أفواجا منها تعداد تلاميذها خمسين تلميذا، وتكثر هذه الظاهرة في المدن ذات الكثافة العالية، أما العينة المتبقية فحكمت بالنسبة في هذه القضية ومثلتها (نوعا ما) بنسب (س أ: 50%، س ث: 41.17%، س ثا: 32.52%، س ر: 13.33%، س خ: 18.75%) ولعل رأيها هذا معزو إلى اختلاف طبيعة المحتوى المطبق فإذا كان المطلوب

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

بسيطا لا يحتاج إلى وقت كبير ولا يحتاج إلى توزيع جزيئات دقيقة تصرف المعلم بأريحية ، أما إذا كان المطلوب كبيرا بجزيئات مختلفة مع تعداد كثيف فإن الأمر يصعب على المعلم ، ويصبح عدد التلاميذ في الفوج معيقا لتطبيق هذه المحتويات.

جدول يبين تركيز محتويات المناهج على عموميات اللغة العربية وخصائصها القابلة للتعميم

تركيز محتويات المناهج على عموميات اللغة العربية وخصائصها القابلة للتعميم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	12	60%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	13	86.66%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
لا	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	13	76.47%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	07	43.75%
لم يجب	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



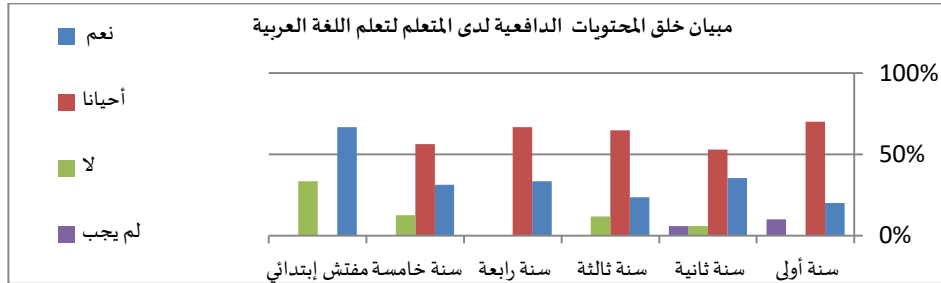
التحليل: من أنجح المناهج في تعليم اللغات ، اعتماد محتوى أنها على عموميات اللغة الهدف ، وخصائصها القابلة للتعميم ، ليتسنى للمتعلّم تكوين قاعدة معرفية ينطلق منها في أي نشاط لغوي بعيدا عن مجال تعلمه ، حيث لا بد أن نيسر له استيعاب نظام لغته ليسهل عليه التواصل بها دون عناء ، وفي سؤال عينتنا تمايزت ال إجابات حيث نجد إقرارا بوجود هذا التركيز وهذا ما عبرت عنه نسب ( س أ: 60% ، س ث: 70.50% ، س ثا: 23.52% ، س ر: 86.66% ، س خ: 56.25%) أي أن مناهج الإصلاح ركزت في اختيار محتوى أنها على الجانب التواصل والذي لا يتأتى إلا بالتركيز على الجانب اللغوي ( كفاءة لغوية ، كفاءة

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

تواصلية)، أما النسبة المنكرة لوجود هذا التركيز فعبرت عنها نسب (س أ: 20%، س ث: 17.64%، س ثا: 76.41%، س ر: 13.33%، س خ: 43.75%) وحجتها في ذلك ضعف المحصول اللغوي في واقعنا وعجز التلميذ عن امتلاك النظام اللغوي وتجسيده في الأنشطة والمقامات غير المصطنعة.

جدول يبين خلق المحتويات الدافعية لدى المتعلم لتعلم اللغة العربية

ن	تلك	العينة	السنة المدرسة	خلق المحتويات الدافعية لدى المتعلم لتعلم اللغة العربية
20%	04	20/20	سنة أولى	نعم
35.29%	06	20/17	سنة ثانية	
23.52%	04	20/17	سنة ثالثة	
33.33%	05	20/15	سنة رابعة	
31.25%	05	20/16	سنة خامسة	
66.66%	06	30/9	مفتش ابتدائي	
70%	14	20/20	سنة أولى	أحيانا
52.94%	09	20/17	سنة ثانية	
64.70%	11	20/17	سنة ثالثة	
66.66%	10	20/15	سنة رابعة	
56.25%	09	20/16	سنة خامسة	
00%	00	30/9	مفتش ابتدائي	
00%	00	20/20	سنة أولى	لا
5.88%	01	20/17	سنة ثانية	
11.76%	02	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
12.5%	02	20/16	سنة خامسة	
33.33%	03	30/9	مفتش ابتدائي	
10%	02	20/20	سنة أولى	لم يجب
5.88%	01	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	



التحليل: أن محتويات الكتب التعليمية الناجحة هي تلك الحاوية لقيم إنسانية تفي احتياجات المتعلم وتسمو بقيمه ولا يتأتى ذلك إلا إذا كان المنهاج منهاج فكرة لا منهج اتصال فحسب، أي أن المحتويات تكون راقية حاملة لمعان تدفع المتعلم لحب العلم ولحب العربية خاصة موضوعنا، فإذا كان المحتوى متبذلاً

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

بسيطا في مجالاته وفي تقديمه تجد المتعلم عازفا عن التعلم فما نعلمه لأبنائنا من حمولات معرفية نستطيع أن نرتقي بها لو وظفنا أمثلة لأناس ناجحين ومؤثرين كما هو الحال مع الحبيب المصطفى وصحابته الأكرمين والصالحين، إذ من خلال ما يتعلق بهذه الشخصيات محتوى ذا قيمة تشعر التلميذ بقيمة ما يتعلم، فإذا نظرنا إلى عينة بحثنا وجدنا النسبة المعبرة عن قيمة محتوى أنها وعملها على خلق الدافعية لدى التلاميذ نحو العربية وجدنا أن الأغلبية تقرر أن هذه المحتويات نسبية في هذا الموضوع وهذا ما عبرت عنه نسب (س أ: 70%، س ث: 52.94%، س ثا: 64.70%، س ر: 66.66%، س خ: 56.25%) أما من أقرت بوجود هذا الخلق فعبرت عنها نسب (س أ: 20%، س ث: 35.29%، س ثا: 23%، س ر: 33.33%، س خ: 31.25%)، م أ= 66.66% وبين النسبية والإقرار نرجح أن أسلوب المعلم في إظهار القيم هو من أعطى للمحتويات هذا الدور فبمعاینتنا لمجموع المحتويات وجدنا أن التركيز على القيم بشكل تنظيري في كتاب سنة رابعة فقط، وبالنظر إلى المحتويات وجدناها مفرغة من القيم تماما، كما هو الحال مع نص "الإخوة الثلاث"<sup>1</sup>، "إعصار دورا"<sup>2</sup>، أكتب كيفية طبخ غريبة باللوز، نجيب الطفل البدين.... إلخ أمثلة كثيرة لمحتويات تعليمية لم تستثمر النصوص والأحداث والقصص والروايات لتوظيفها لتبيان جمالية هذه اللغة ولإعطاء دفع للتلاميذ نحو حب تعلمها. أما المنكرة لوجود القيم في المحتوى، وهي في رأينا من فهمت السؤال، فعبرت عنها (س ث: 5.88%، س ثا: 11.76%، س خ: 12.5%، م إ: 33.33% وهي في رأينا الأصوب رغم قلتها.

### جدول يبين مراعاة محتويات مناهج اللغة العربية مبدأ التكامل بين أنظمة اللغة (الصوتية / الصرفية / التركيبية / المعجمية)

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	مراعاة محتويات مناهج اللغة العربية مبدأ التكامل بين أنظمة اللغة (الصوتية / الصرفية / التركيبية / المعجمية)
50%	10	20/20	سنة أولى	نعم
17.64%	03	20/17	سنة ثانية	
23.52%	04	20/17	سنة ثالثة	
40%	06	20/15	سنة رابعة	
50%	08	20/16	سنة خامسة	
35%	07	20/20	سنة أولى	أحيانا
76.47%	13	20/17	سنة ثانية	
58.82%	10	20/17	سنة ثالثة	
40%	09	20/15	سنة رابعة	
50%	08	20/16	سنة خامسة	
5%	01	20/20	سنة أولى	لا
00%	00	20/17	سنة ثانية	

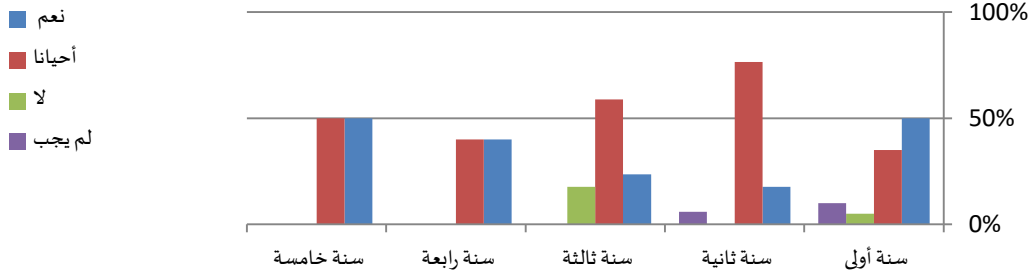
<sup>1</sup> كتابي في اللغة العربية للسنة رابعة ابتدائي ص 28

<sup>2</sup> المصدر نفسه ص 3/82 المصدر نفسه ص 4/76 م ن ص 72

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

20/17	03	سنة ثالثة	لم يجب
20/15	00	سنة رابعة	
20/16	00	سنة خامسة	
20/20	02	سنة أولى	
20/17	01	سنة ثانية	
20/17	00	سنة ثالثة	
20/15	00	سنة رابعة	
20/16	00	سنة خامسة	
17.64%			

مبيان مراعاة محتويات مناهج اللغة العربية مبدأ التكامل بين أنظمة اللغة (الصوتية / الصرفية / التركيبية المعجمية)



**التحليل:** يقوم المنحى التكاملي على تعليم التلميذ بتنظيم عناصر الخبرة اللغوية وتدريبها بما يحقق ترابطها وتوحيدها بصورة تمكنه من إدراك العلاقات بينها وتوظيفها في أدائه اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر، أي أن تعليم اللغة العربية بإلغاء الفواصل والحدود المصطنعة بين فروعها مطلب لا بد منه، لأن تعليم اللغة للتلميذ عن طريق الفروع يشعره باستقلالية فروعها، مما يؤدي إلى الفهم الخاطئ للغة وأنظمتها، كما أن هذا التكامل يؤدي إلى نمو متوازن لدى المتعلم في تعلم لغته، وفي سؤال عينتنا حول حقيقة تجسيد المحتويات والمواد المقررة مبدأ التكامل المصريح به في المناهج، أقرت العينة نسبة وجود هذا التكامل وعبرت عنه (س أ: 35%، س ث: 76.47%، س ثا: 58.82%، س ر: 40%، س خ: 50%). رغم أن مناهجنا التعليمية للغة العربية تؤكد على تكامل فروع اللغة المدرسة، وهو ما ساندته نسبة (س أ: 50%، س ث: 17.94%، س ثا: 23.52%، س ر: 40%، س خ: 50%) وبمقارنة النتائج الأولى والثانية نجد شبه غياب لمبدأ التكامل في السنة الثانية بشكل أخص، أما النسبة المنكرة لوجود التكامل عبرت عنها نسبة (س أ: 5%، س ثا: 17.64%) وعدم اتفاق العينة في حقيقة وجود التكامل بين أنظمة اللغة بشكل كبير ونهائي، يقودنا إلى القول أن اختيار المحتويات عرف تعثرا حين محاولة التكامل بين الأنظمة الأربع مما يؤدي إلى اختلال في نمو التلميذ ونظرت له هذه الأنظمة.

3/2 على مستوى الطرائق التعليمية : حيث تمت مناقشة القضايا التعليمية التالية :

- الالتزام بالطرائق المقررة في المناهج

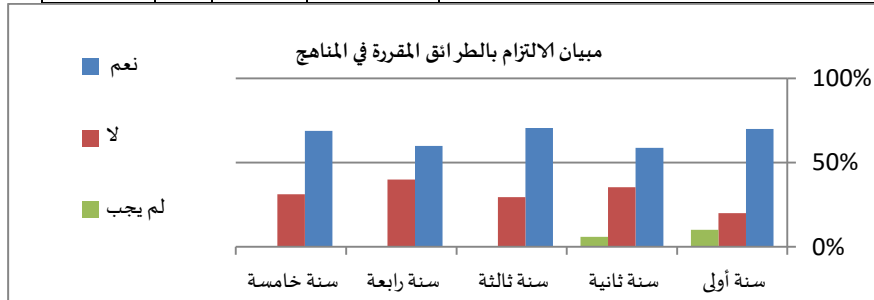


الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

- تلقي معلم ومفتش الابتدائي تكويناً في طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفايات
- مستوى مؤطري المفتشين في طرائق تعليم اللغة العربية وفق بيداغوجيا الكفايات
- وجود توافق بين طرق التدريس والأهداف المسطرة في المناهج
- إمكانية تبليغ محتوى اللغة العربية وفق طرائق المقاربة بالكفايات
- تعليم اللغة العربية بالمقاربة بالكفايات يجعل المتعلم في مركز التواصل اللغوي
- المقاربة النصية ذات جدوى في تبليغ محتويات مناهج اللغة العربية
- ابتكار المعلم طرائق يراها مجدية في تعلم اللغة العربية
- إلزام المعلمين بتنفيذ أساسيات المقاربة بالكفايات.
- الطريقة المطبقة في تدريس اللغة العربية واقعا من منظار المفتشين.
- تطوير المعلم لطرائق التدريس من خلال التعرف على المستجدات التعليمية
- الطرق والنظريات الأنسب في تعليم اللغة العربية من منظار المعلم

جدول يبين الالتزام بالطرائق المقررة في المناهج

الالتزام بالطرائق المقررة في المناهج	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	14	%70
	سنة ثانية	20/17	10	%58.82
	سنة ثالثة	20/17	12	%70.58
	سنة رابعة	20/15	09	%60
	سنة خامسة	20/16	11	%68.75
لا	سنة أولى	20/20	04	%20
	سنة ثانية	20/17	06	%35.29
	سنة ثالثة	20/17	05	%29.41
	سنة رابعة	20/15	06	%40
	سنة خامسة	20/16	05	%31.25
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	%10
	سنة ثانية	20/17	01	%5.88
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00

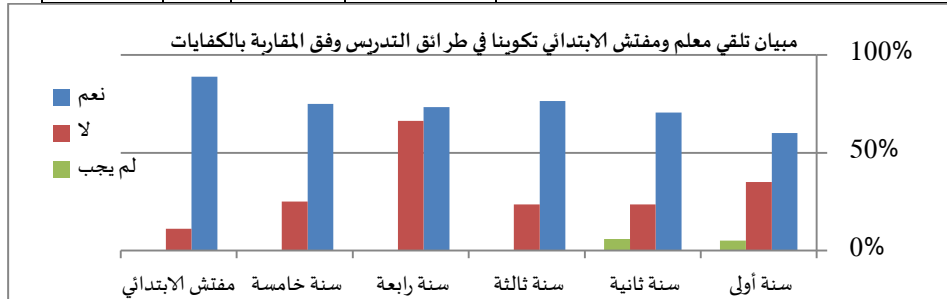


الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

**التحليل:** تعتبر الطريقة من أهم الفواعل في تبليغ المحتوى بل هي الآلية التي نسير على هداها لنصل إلى المبتغى من تعليم التلميذ مواد بعينها، وتعتمد المناهج على إقرار طرائق تعليمية تراها مناسبة وأهلا لتبليغ المحتويات المختارة، وهنا المعلم يقف بين ملتزم لهذه الطرائق وبين من يرى أن هناك طرائق أنجع من منظاره الخاص، وفي سؤال لعينتنا في هذا الموضوع أكدت الغالبية بنسب (س أ: 70%، س ث: 58.82%، س ثا: 70.78%، س ر: 60%، س خ: 68.75%) التزامها بالطرائق المقررة، ولعل التزامها هذا نابع من قناعتها بجدوى هذه الطرائق أو إلى إلزام المفتشين لهم بضرورة التقيد بالطرائق المقترحة في المنهاج، وذلك بتأكيد بعض المعلمين لهذا الإلزام، أما نسبة (س أ: 20%، س ث: 35.29%، س ثا: 29.41%، س ر: 40%، س خ: 31.25%) وهي نسب معتبرة لا يستهان بها، أثرت عدم الالتزام، لعدم القناعة أو إدارة التحرر واختيار الأفضل من منظارها.

جدول يبين تلقي معلم ومفتش الابتدائي تكوينا في طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفايات

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	تلقي معلم ومفتش الابتدائي تكوينا في طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفايات
60%	12	20/20	سنة أولى	نعم
70.58%	12	20/17	سنة ثانية	
76.47%	13	20/17	سنة ثالثة	
73.33%	11	20/15	سنة رابعة	
75%	12	20/16	سنة خامسة	
88.88%	08	30/09	مفتش الابتدائي	
35%	07	20/20	سنة أولى	لا
23.52%	04	20/17	سنة ثانية	
23.52%	04	20/17	سنة ثالثة	
66.26%	04	20/15	سنة رابعة	
25%	04	20/16	سنة خامسة	
11.11%	01	30/09	مفتش الابتدائي	
5%	01	20/20	سنة أولى	لم يجب
5.88%	01	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	



التحليل: تفرض المقاربة بالكفايات اعتماد طرائق فاعلة نشيطة مبنية على البناء الذاتي و العمل الجماعي في معالجة مشكلات و إيجاد حلول لها ، ولا يتأتى ذلك إلا بالممارسة ، حيث أن هذه الطرائق تنطلق من خبرات التلاميذ وقدرتهم على دراسة الوضعيات المناسبة ، إذ يشترك المعلم والمتعلم في العملية التعليمية لكل له دور ، كل هذه التفصيلات وبجزئي أنها المنضوية عنها لابد للمعلم أن يكون على دراية بها ، وأنا أن يكون له ذلك و الإصلاح فُرض عليه دون سابق إنذار أو إشراك في مكوناته ، حيث كان حريا بالجهة المسؤولة أن تضمن لهم تكويننا في هذه البيداغوجيا وطرائقها ، وعند سؤال عينتنا. إذ ما كانت قد تلقت تكويننا في طرائق تدريس اللغة العربية وفق البيداغوجيا الجديدة جاءت النسب مختلفة بين مقر ب " نعم " ( س أ=60%، س ث=70.50%، س ثا=76.47%، س ر=73.33%، س خ=75% )، أما المفتشون فكانت نسبتهم (88.88%) وهي نسب نظنها خاصة بالدفعات الموظفة في السنوات الأخيرة و التي فرضت عليهم الوزارة تكوين مدة 15 يوما قبل بداية مهنة التعليم. رغم أننا نرى أن فترة التكوين هذه بسيطة بأن تشرح فيها بيداغوجيا جديدة قليلة المراجع وبخاصة في تعليمية أنشطة اللغة العربية ، وأما نسبة المفتشين فرغم ارتفاعها إلا أنها لم تستوفي جميع العينة ، لأن المفتشين بدورهم سيقومون بتكوين المعلمين الجدد أو القدامى على حد سواء.

أما النسبة المنكرة لتلقيها التكوين في الطرائق التعليمية فلم تكن هينة ومثلتها نسب ( س أ=35%، س ث=23.52%، س ثا=23.52%، س ر=26.66%، س خ=25% )، أما المفتشون (11.11%) وهي نسب ليست بالبسيطة لأن جهل طرائق تعليم محتويات مختارة وفق بيداغوجيا معينة سيعمل لا محالة على إرباك المعلم وحيرته وعدم راحته في أدائه التعليمي الذي تنجر عنه عواقب تعليمية على المعلم و المتعلم على حد سواء .

حيث يؤكد مصطفى بوختالة ( أستاذ مكون في مناهج التربية بالمدرسة العليا للأساتذة-بوزريعة) أن الإصلاحات لم يسايرها تكوين منفذ لهذه الاستراتيجيات ولهذه المقاربات الجديدة ، فمع ارتفاع المناهج غاب عنها تكوين المعلم حتى بخصوص المدارس العليا للأساتذة قد غاب عنها ذلك . وهذا ناتج عن سوء تقدير الأمور إذ لم يبحث عن سبل تكوين الأستاذ على مستوى المدارس العليا أو خريجي الجامعات اللذين يملكون كمًا معرفيا هاما لكن تنعدم لديهم قنوات توصيل رصيدهم المعرفي لتلاميذهم نظرا لعدم تلقي تكوين بيداغوجي في تعليمية اللغة العربية . فالأستاذ في التعليم مازال يحاضر وكأنه في الجامعة عكس المكوّن الناجح الذي يفكر بعقول تلاميذه ، فالمعرفة لا تنتقل جاهزة من عقل المعلم إلى المتعلم بل هذا

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

الأخير يبني معرفته وهذا ما يسمى بيداغوجيا بناء المعارف لا اكتسابها وتلقيا فقط<sup>1</sup> ، فالإصلاحات لا تأتي أكلها ولن تصل إلى المبتغى ما لم تكون المعلم وهو الأهم ، فالتكوين الجيد حتى وأن صادفته المضامين الضعيفة بإمكانه أن يحسنها وأن يقدم الهشاشة بامتياز ، لا شيء إلا لأنه كَوْنٌ لِيُنتِج من الضعف قوة .

جدول يبين مستوى مؤطري المفتشين في طرائق تعليم اللغة العربية وفق بيداغوجيا الكفايات

ن	تك	العينة	مستوى مؤطري المفتشين في طرائق تعليم اللغة العربية وفق بيداغوجيا الكفايات
88.88%	08	30/9	أكثر منك معرفة
11.11%	01	30/9	متساو معك في المعرفة



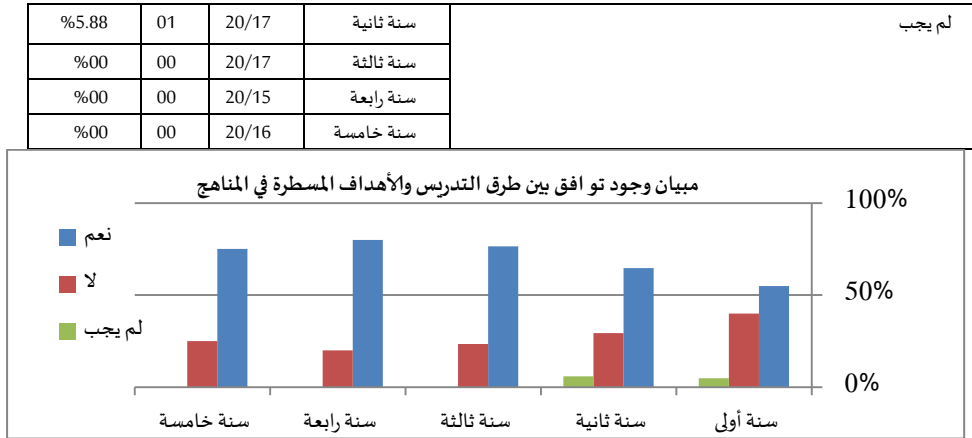
التحليل: أغلب المكونين لمعلمي الابتدائي هم من المفتشين ، إذ لابد أن يكون مالكا لزداد معرفي نظري وإجرائي لتعليمية ما، كونه سيعتمد إلى تكوين مجموعة من المعلمين ، وفي سؤالنا لعينة المفتشين حول مستوى مكوّنهم أكدت الأغلبية ( م إ 88.88%) أن من يقوم بتكوينهم أعلى منهم مستوى معرفي، وهو الحاصل مع الدفعات الأولى لهذا الإصلاح حيث تم إيفاد مكونين من تونس الشقيقة منتمين للمعهد الأعلى للتربية و التكوين ، لكن بعد ذلك أصبح المكوّنون هم بدورهم يكونون زملائهم وهذا ما أقرته نسبة (م إ 11.11%) .نظرا لنقص التأطير .

جدول يبين وجود توافق بين طرق التدريس والأهداف المسطرة في المناهج

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	وجود توافق بين طرق التدريس والأهداف المسطرة في المناهج
55%	11	20/20	سنة أولى	نعم
64.70%	11	20/17	سنة ثانية	
76.47%	13	20/17	سنة ثالثة	
80%	12	20/15	سنة رابعة	
75%	12	20/16	سنة خامسة	
40%	08	20/20	سنة أولى	لا
29.41%	05	20/17	سنة ثانية	
23.52%	04	20/17	سنة ثالثة	
20%	03	20/15	سنة رابعة	
25%	04	20/16	سنة خامسة	
5%	01	20/20	سنة أولى	

<sup>1</sup> - ينظر : قناة النهار :برنامج 120 دقيقة أخبار أكتوبر 2017/28 الساعة 10.42 صباحا معادة 16.33 مساء.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



التحليل: تعد طرائق التدريس أول خطوة يوضع فيها المنهاج موضع تنفيذ، إذ يتم من خلالها إيصال المتعلم بمحتوى المنهاج بعد أن تم اختياره وتنظيمه وفق معايير معينة، حيث تعد طرائق التدريس أول اختبار عملي لمدى مناسبة المنهاج من حيث أهدافه ومحتواه للمتعلم. ففي الطريقة لا يغيب على المعلم تحقيق هدف التدريس ومجموع الكفايات المرجوة، إذ أن من معايير نجاح الطريقة ارتباطها بأهداف وكفايات المنهاج وتحقيقها إياهم.

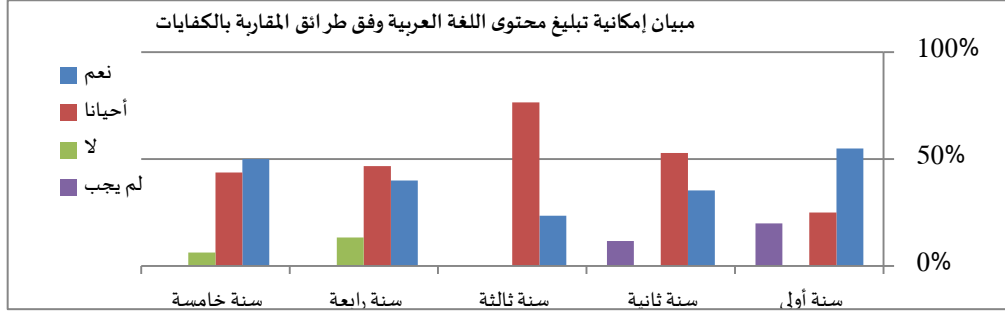
وفي سؤال عينتنا إذا كان هناك ارتباط بين الطريقة و الأهداف المسطرة في المناهج، تباينت النتائج بين مؤكد لوجوده وهو ما عبرت عنه نسب (س = 55%، س ث = 64.70%، س ثا = 76.47%، س ر = 80%، س خ = 75%) وهو الأمر الذي لا بد من تحقيقه كليا وليس نسبيا، كون بعض الأهداف لا تلائمها الطرائق المقترحة، وهو ما سيؤدي إلى العزوف عن تنفيذ هذه الأهداف إذا التزم بالطريقة، أو تغيير هذه الطريقة إذا التزم بالهدف، هذا ما جعل نسب أخرى تُقر بانعدام الترابط بين الأهداف والطرق التدريسية التي هي آلية تنفيذية للأولى، وهذا ما عبرت عنه (س = 40%، س ث = 29.94%، س ثا = 23.52%، س ر = 20%، س خ = 25%) وهي نسب عالية بالمقارنة مع المفروض وجوده. لأن هذه المعطيات ستحيلنا إلى الحكم على هذه الطرائق بالفشل في تحقق أهداف المنهاج.

جدول يبين إمكانية تبليغ محتوى اللغة العربية وفق طرائق المقاربة بالكفايات

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	إمكانية تبليغ محتوى اللغة العربية وفق طرائق المقاربة بالكفايات
%55	11	20/20	سنة أولى	نعم
%35.29	06	20/17	سنة ثانية	
%23.52	04	20/17	سنة ثالثة	
%40	06	20/15	سنة رابعة	
%50	08	20/16	سنة خامسة	
%25	05	20/20	سنة أولى	أحيانا
%52.94	09	20/17	سنة ثانية	

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

سنة ثالثة	20/17	13	76.47%
سنة رابعة	20/15	07	46.77%
سنة خامسة	20/16	07	43.75%
سنة أولى	20/20	00	00%
سنة ثانية	20/17	00	00%
سنة ثالثة	20/17	00	00%
سنة رابعة	20/15	02	13.33%
سنة خامسة	20/16	01	6.25%
سنة أولى	20/20	04	20%
سنة ثانية	20/17	02	11.76%
سنة ثالثة	20/17	00	00%
سنة رابعة	20/15	00	00%
سنة خامسة	20/16	00	00%



التحليل: أن نجاح عملية التعليم مرهون بنجاح طريقة التدريس ، فالمعلم يعمل من خلال القاعدة الرباعية المتعارف عليها ، لماذا نُعلِّم ؟ ماذا نُعلِّم ؟ كيف نُعلِّم ؟ كيف نحكم على ما نُعلِّم ؟ إذ تحقق عمق الترابط بين عناصر المنهاج ، وأقوى هذه العلائق الموجود بين الطريقة ومحتوى المنهاج ، فالطريقة هي الوسيلة الوحيدة التي تحقق بها الأهداف عن طريق محتوى المادة التعليمية . وتختلف الطريقة باختلاف أسلوب تفكير المنهاج وتنظيمه و باختلاف المواد المدرسة.

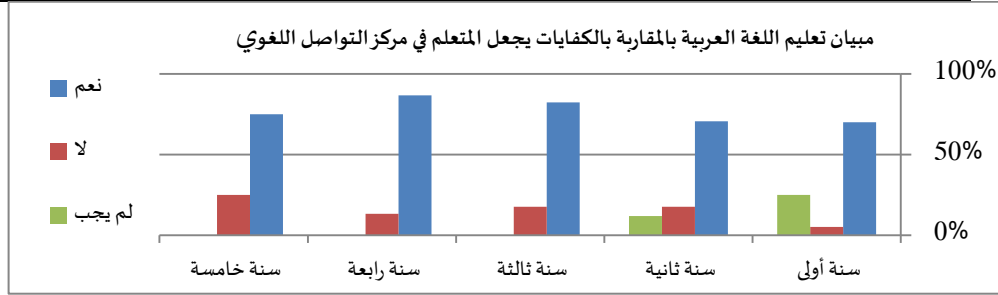
و حين سؤال عينتنا حول إمكانية تبليغ محتوى مناهج اللغة العربية بمجموع الطرائق المعتمدة في المقارنة بالكفايات جاءت النسب دالة على نسبة هذه الطرائق في تبليغ المحتوى الدراسي والمعبر عنها ب (أحيانا) (س أ= 25 % ، س ث= 52.94 % ، س ثا = 76.47 % ، س ر = 46.66 % ، س خ = 43.75 %). فمجموع الطرائق المقترحة تصلح لبعض المحتويات وبعضها لا يصلح ، و الاشكال هنا عشوائية التخطيط فحين خططت الأهداف و اختيرت من خلالها المحتويات ، كان لزاما اختيار مجموع الطرائق التي تغطي مجموع تلك المحتويات .وهو ما نجده مع النسب التي تقرر بعدم جدواها أصلا حين اختارت الاجابة ب ( لا ) عينتنا السنتين الأخيرتين من المرحلة الابتدائية (س ر = 13.33 % ، س خ = 6.25 % )، ورغم قلتها إلا أننا نستطيع الجزم بعدم التوافق التام و الناجح بين مجموع المحتويات ومجموع الطرائق المختارة لها . ومع ذلك هذا لا ينكر وجود نسب تؤكد أنه يمكن تبليغ المحتوى بواسطة مجموع طرائق التدريس

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

التي تقرها بيداغوجيا الكفايات وهذا ما عبرت عنه نسب (س أ= 55 % ، س ث= 53.29 % ، س ثا= 23.52 % ، س ر = 40 % ، س خ= 50 %) وهي تحتاج إلى إعادة نظر لأنها رغم تأكيدها لا نستطيع القطع بجدوى تلك الطرائق مع محتويات مناهجنا اللغوية.

جدول يبين تعليم اللغة العربية بالمقاربة بالكفايات يجعل المتعلم في مركز التواصل اللغوي

تعليم اللغة العربية بالمقاربة بالكفايات يجعل المتعلم في مركز التواصل اللغوي	السنة المدرسية	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	14	70%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	14	82.35%
	سنة رابعة	20/15	13	86.66%
	سنة خامسة	20/16	12	75%
لا	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	04	25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



التحليل: من بين ما تنشده المقاربة بالكفايات أن يمتلك التلميذ مجموعة من المعارف و المهارات و القيم التي تسمح له بالممارسة اللائقة و الفعالة لدور أو وظيفة أو نشاط ما ... إلخ ، يستخدمها برغبة و إرادة في التطوير، إذ تؤكد هذه البيداغوجيا على الإدماج الوظيفي للمعارف ، فالتعلم هنا مقدمة للتكوين والعمل.

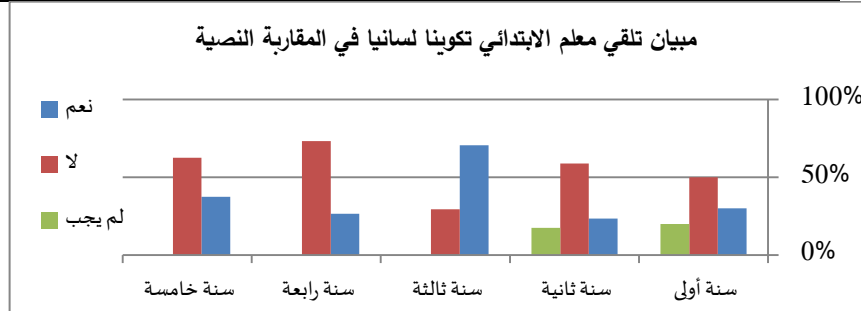
و إذا طبقنا ما سلف ذكره فإن متعلم اللغة العربية ينشد من خلال هذه المقاربة امتلاك اللغة قصد ممارستها وظيفيا في حياته وتعاملاته التواصلية. وفي سؤال عينتنا حول غاية تعليم اللغة العربية وفق هذه المقاربة هو جعل المتعلم حقا في مركز التواصل اللغوي؟ ، بينت الأغلبية (س أ= 70 % ، س ث = 50 % ، س ثا= 82.35 % ، س ر = 86.66 % س خ= 75 %) وهو مؤشر جيد في استثمار هذه البيداغوجيا.

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

- لو هُيئت سبقا في متعلقات نجاح العملية التعليمية- في تعلم اللغة العربية، وهناك نسبة تُقر أن هذه المقاربة لا تعمل على جعل المتعلم في مركز التواصل اللغوي، وهذا ما عبرت عن نسب (س أ= 05%، س ث= 17.64%، س ر= 13.33%، س ج= 25%)، فالنسب الأولى لعلها أخذت تكويننا استطاعت من خلاله تفعيل دور المتعلم من خلال الطرائق النشطة و البيداغوجيات المقترحة. أما النسب المنكرة لذلك فيمكن إنكارها من منطلق عدم التكوين من جهة ومن جهة عدم اقتناع بعضهم بجدوى هذه المقاربة مما سيضيع خبرات كثيرة كنا بصدد تحقيقها.

### جدول يبين تلقي معلم الابتدائي تكوينا لسانيا في المقاربة النصية

ن	تلك	العينة	السنة المدرسة	تلقي معلم الابتدائي تكوينا لسانيا في المقاربة النصية
30%	06	20/20	سنة أولى	نعم
23.52%	04	20/17	سنة ثانية	
70.58%	12	20/17	سنة ثالثة	
26.66%	04	20/15	سنة رابعة	
37.5%	06	20/16	سنة خامسة	
50%	10	20/20	سنة أولى	لا
58.82%	10	20/17	سنة ثانية	
29.41%	05	20/17	سنة ثالثة	
73.33%	11	20/15	سنة رابعة	
62.5%	10	20/16	سنة خامسة	
20%	04	20/20	سنة أولى	لم يجب
17.64%	03	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	



التحليل: تهتم المقاربة النصية بدراسة بنية النص و نظامه، حيث تولي العناية بمستوى النص ككل بتجاوز دراسة الجملة، إذ أن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، ومن ثم تنصب العناية على ظاهرتي الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد جميع الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى، فتبنى على ما سبق ذكره الكفايات اللغوية (نطقا وكتابة، فهما وتعبيرا من



منطلق تمظهر المستويات اللغوية وانعكاس أنها على المؤشرات السياقية ثقافية واجتماعية نستثمرها في مختلف التعلمات و النشاطات اللغوية .

تفصيل لابد لمعلم اللغة العربية أن يكون ملما بجميع جزئياته لأن الجزء يؤدي إلى الكل المنطلق منه أصلا. مما يقتضي ضرورة التكوين في هذه المقاربة لسانيا ليعطي ثماره الأفضل ، وفي سؤال عينتنا حول هذا الموضوع أكدت الأغلبية أنها لم تخضع لذلك ( س أ = 50% ، س ث = 58.82% ، س ثا = 29.41% ، س ر = 73.33% خ = 62.5% ) وإقرارها هذا تأكيد لعدم التكوين أصلا أو عدم التكوين في هذا الموضوع بالذات وفي كلتا الحالتين عدم التكوين سيؤدي إلى قصور فهم هذه المقاربة وقصور حصص النتائج وفقها .. أما العينة المثبتة لتلقيها هذا التكوين فعبرت عنه نسب ( س أ = 30% ، س ث = 23.52% ، س ثا = 70.58% ، س ر = 26.66% ، س خ = 37.50% ) ولعلها تكونت في إطار التكوين العام للبيداغوجيا ككل .

وكجس لنبض المعلمين وجهنا لهم سؤالا فحواه ما هو تصورهم لمفهوم المقاربة النصية فجاءت تصوراتهم على النحو الآتي:

- سنة أولى ابتدائي : لم تخرج نظرة معلمي سنة أولى ابتدائي لمفهوم المقاربة النصية عن المفاهيم التالية :

"هي الإحاطة بالنص من ناحية توظيف اللغة و التعبير الشفوي و الكتابي وفهم المقروء وممارسة التواصل و المشاريع "

"هي اعتماد النص في التعبير الكتابي، أي التكامل بين حصص اللغة (تعبير، قراءة ، كتابة) " ، "هي الصلة الفعلية و المتواصلة بين الأنشطة التي تخدم و تنمي الكفاءة في القراءة و الكتابة " ، "المقاربة النصية لها مستويين ، 1 – فكري ينطلق من النص كمحور لكل التعلمات ، وما يدور حوله من أنشطة عن طريق الاستكشاف و المنافسة للوصول إلى المستوى ، 2 – أن يكون قادرا على نسخ نص على المنوال ذاته في دراسة كل الظواهر المدروسة أي تحليل ثم تركيب " ، "هي أن النص اللغوي هو المحور و المركز و بقية المواد و الأنشطة تدور حوله " ، "المقاربة النصية هي أن النص مفهوم محتوى المشهد الخاص بالتعبير ومنه يستنطق التلاميذ الجملة المقروءة " ، "جعل النص المحور الذي ترتكز عليه باقي الأنشطة " ، "الانطلاق من النص لبناء التعلمات و يعتبر النص سندا رئيسيا لبناء المفاهيم و التراكيب و الصيغ ."

● سنة ثانية ابتدائي: وجاءت تصورات معلمي هذه السنة على النحو الآتي: "الاعتماد على النص

لتقديم الأنشطة اللغوية ووظيفتها"، "اعتماد النص كمحور لكل الأنشطة أثناء بناء التعليمات"، "اتخاذ النص كمحور تدور حوله جميع نشاطات اللغة فهو المنطلق في تدريسها"، "جعل التلميذ يبحث عن المعلومة أو الوصول إلى الهدف المسطر انطلاقاً من سند أو مشهد والمعلم موجه فقط"، "هي طريقة للتدريس من خلال الإجابة عن الأسئلة والشرح ودراسة مبنى النص"، "توظيف النص من أجل تعليم اللغة وتعلمها عن طريق القراءة وفهم النص وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه"، "كل الأنشطة اللغوية تنطلق من النص وتعود إليه".

● سنة ثالثة ابتدائي: وجاءت تصوراتهم لمفهوم هذه المقاربة على النحو الآتي: "هي التي تفضل

منطق التعلم على المنطق التعليمي وتتيح له فرصة بناء المعارف في وضعيات ذات دلالة من خلال التحكم في التعبير والقراءة"، "هي الإحاطة بالنص من ناحية توظيف اللغة والتعبير الشفهي والكتابي، وفهم المقروء، وممارسة التواصل والمشاريع"، "استغلال النص في بناء المعلومات والأنشطة، خط، إملاء، تراكيب، صرف، تعابير"، "الانطلاق من النص لبناء التعليمات ويعتبر النص سنداً رئيسياً لبناء المفاهيم والتراكيب والصيغ"، "هي العودة إلى النص في جميع الأنشطة المقررة (تراكيب، صرف، إملاء، تعبير...)" "التعليمات من خلال دراسة النص"، "تتمحور وتعلق بجميع أنشطة اللغة بالنص المقترح"، "هي قراءة في آليات الأداء التربوي الناجح الذي ينبغي أن يسلكه"، "وهي الدنو من النص والهدف في التعامل معه"، "القدرة على قراءة النص والحوار معه"، "أن المتعلم يتفاعل مع النص ويوظف مكتسباته في الإجابة عن الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه من خلال النص"، "هو الارتباط بين النصوص والكفايات المسطرة".

● سنة رابعة ابتدائي: فكانت تصوراتهم على النحو الآتي: "هو التعامل مع النص ولا يقتصر نشاط

القواعد بالنظر إلى المقاربة النصية"، "هو السياق الذي يمارس فيه المتعلم الأنشطة اللغوية المختلفة ويكشف الظواهر اللغوية المختلفة، بل يتجاوز إلى عمليات نحوية وصرفية وإملائية باعتبار نص القواعد ركيزة العمليات والممارسات في الدرس اللغوي، فهي باختصار استثمار نص من تحليل هيكله والتعامل مع المحتويات الصرفية والنحوية والإملائية"، "مساعدة التلميذ على فهم واقعه وما يحيط به من خلال مواضيع النصوص المقروءة وتنمية ملكته اللغوية"، "توظيف النص لإنجاز الأنشطة اللغوية"، "العمل بالأهداف النصية من خلال الشرح والتحليل والاستقصاء"، "تعلم التلميذ للموضوع عن طريق نص ما

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

، يستخلص منه القيمة أو القاعدة "، هو جعل النص محورا تدور حوله فعاليات اللغة، لذلك فإن النص يشكل نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى "، "تتكون من كلمتين مقارنة ونص ، وهي مجموعة التصورات و المبادئ و الاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور مناهج دراسي وتخطيطه و تقويمه ".

● سنة خامسة ابتدائي: وكانت نظرتهم لهذه المقاربة على النحو الآتي: العمل وفق النص "، هي

الدنو من النص واستخدامه الأداة الوحيدة للإجابة عن الأسئلة "، "تعني الاعتماد على النص في تقديم الدروس المتعلقة بالنحو و الصرف و الإملاء بشكل متكامل "، "تعني أن النص سند ننطلق منه لتعلم المتعلم المفاهيم النحوية و الصرفية و الإملائية، " هي التي تجعل من النص محور كل التعلّيمات في تفاعل وتواصل وانسجام لإرشاد الكفايات الأساسية ".

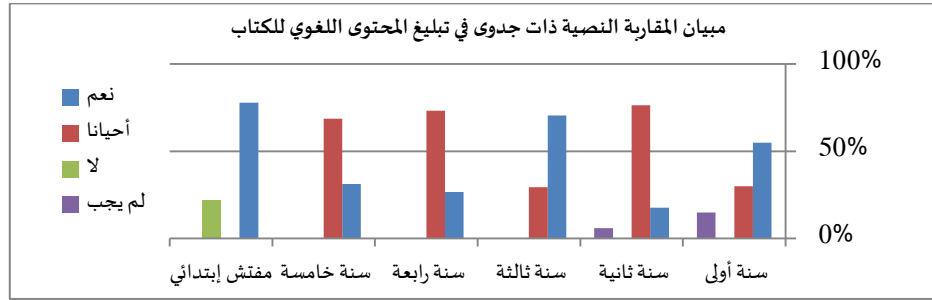
كانت هذه كل تصورات بعض المعلمين. فيما تجنبت أغلبية العينة الإجابة عن هذا السؤال، هذا وأن دل إنما يدل على حقيقة واحدة، هي عدم وعي وفهم المعلمين لمفهوم المقاربة النصية ، وهو ما تؤكدته التصورات المذكورة أعلاه والمنقولة حرفيا عن العينة المجيبة ، حيث تتجلى ضبابية وعمومية وقصور النظرة نحو المفهوم الكامل لهذه المقاربة.

#### جدول يبين المقاربة النصية ذات جدوى في تبليغ محتويات مناهج اللغة العربية

المقاربة النصية ذات جدوى في تبليغ المحتوى اللغوي للكتاب	السنة المدرسة	العينة	تلك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	11	55%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
	سنة رابعة	20/15	04	26.66%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
	مفتش ابتدائي	30/9	07	77.77%
أحيانا	سنة أولى	20/20	06	30%
	سنة ثانية	20/17	13	76.47%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%
	سنة رابعة	20/15	11	73.33%
	سنة خامسة	20/16	11	68.75%
لا	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
	مفتش ابتدائي	30/9	02	22.22%
لم يجب	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

00	20/16	سنة خامسة	00	%00
----	-------	-----------	----	-----



**التحليل:** إذا نظرنا إلى آليات المقاربة النصية في تعليمية أنشطة اللغة العربية انطلاقا من النص كونه وحدة التفاعل بين مرسل ومرسل إليه من خلال التفاعل الجديد مع المقروء، ليتحول هذا الأخير إلى مجال للتفاعل التواصلي بالاستناد إلى آليات التحليل اللغوي (تركيب، صرفي إملائي...) مما يعطي لهذه المقاربة دورا فعالا في تبليغ المحتوى. وبمساءلة عينتنا أقرت الأغلبية أن هذه الجدوى نسبية نوعا ما، فإذا كانت تنفع مع محتوى لنشاط معين فهي معدومة في نشاط آخر، وهذا ما أكدته نسب (س أ=30%، س ث=76.47%، س ثا=29.41%، س ر=73.33%، س خ=68.75%)، ويظهر التباين أكثر في جدوى هذه المقاربة في السنوات الثلاث (ثانية، ثالثة، خامسة) لا لشيء إلا لأن السنة الأولى تكون فيها مستويات اللغة النحوية و الصرفية ضمنية لا مصرح بها. لخصائص هذه السنة وبساطة معرفتها والمفارقة أن هذا التباين يظهر أكثر في سنة ثانية ويغيب نسبيا سنة ثالثة، والمفترض العكس، إذ تبين الإحصاءات عدم نسقية التكامل بين السنوات في اعتماد هذه المقاربة، أما نسبة المؤكدين على جدوى هذه التفاهم مع المقاربة فنسبتها تمثلت في (س أ=55%، س ث=13.64%، س ثا=70.58%، س ر=26.66%، س خ=31.25%)، وهي الفئة المقنعة بجدواها وتعمل على سد الثغرات الحاصلة فيها باستثمار هذه المقاربة، فهي من ناحية التنظير مقنعة جدا، لكن لا فائدة للتنظير ما لم تسخر له الظروف المؤدية إلى تطبيقه والاستفادة منه.

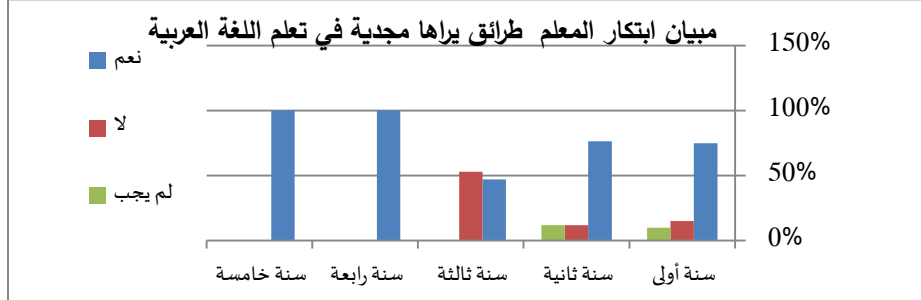
وفي سؤال مفتوح للعينة حول النشاط المتعارض مع المقاربة النصية جاءت ال إجابات على النحو الآتي:

- سنة أولى ابتدائي: لا إجابات.
- سنة ثانية ابتدائي: : الظواهر الصرفية و النحوية والإملائية.
- سنة ثالثة ابتدائي: التعبير الكتابي، مجموع النشاطات التلقينية التي لا يكون فيها التلميذ فعالا.
- سنة رابعة ابتدائي: التعبير الكتابي (أحيانا).

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

- سنة خامسة ابتدائي: التعبير الكتابي مواضعه غير مرتبطة بنص القراءة، وهناك من أقر أنه لا يجد هدفا من اعتماد المقاربة النصية لتعليم التلميذ أنشطة اللغة العربية.  
جدول يبين ابتكار المعلم طرائق يراها مجدية في تعلم اللغة العربية

ابتكار المعلم طرائق يراها مجدية في تعلم اللغة العربية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	15	%75
	سنة ثانية	20/17	13	%76.47
	سنة ثالثة	20/17	08	%47.05
	سنة رابعة	20/15	15	%100
	سنة خامسة	20/16	16	%100
لا	سنة أولى	20/20	03	%15
	سنة ثانية	20/17	02	%11.76
	سنة ثالثة	20/17	09	%52.94
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	%10
	سنة ثانية	20/17	02	%11.76
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



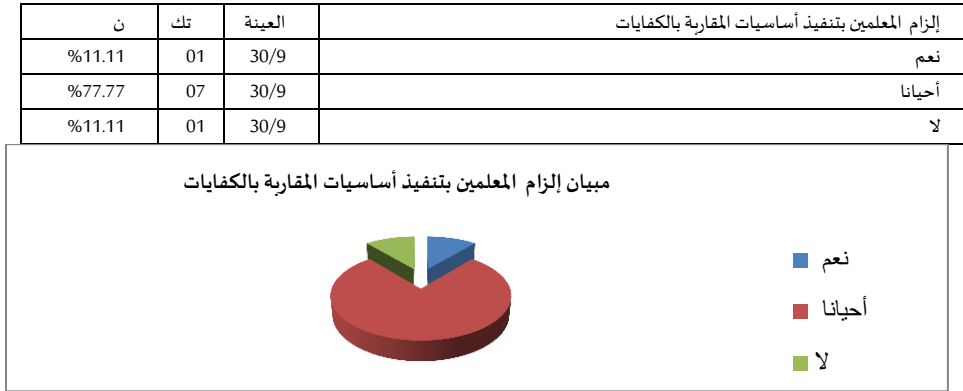
التحليل: أن المعلم في إطار المقاربة بالكفايات ملزم بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة

الاستنتاجية في التدريس ، فتراه منظما للوضعيات ، منشطا للتلاميذ وحاثا إياهم على الملاحظة و المشاورة والتعاون ، مسهلا لهم سبل تلقي المعارف ، مما يفرض عليه ابتكار طرائق يراها مجدية في التعلم ، وهذا ما أكدته غالبية عينتنا في نسبها ( س أ = 75 % ، س ث = 76.47 % ، س ثا = 47.05 % ، س ر = 100 % ، س خ = 100 % ). وهي نتيجة منطقية بالنظر إلى صفات المعلم الكفاء النشيط ، إلى جانب إعطاء المقاربة بالكفايات هذا الحق لخلق الأريحية عند المعلمين في تبليغ المعرفة ، وهذه النسب تعطي لنا قراءتين الأولى رغبة المعلم في إيجاد الأفضل لتعليمه ، والثانية قصور الطرائق التي أقرتها المقاربة بالكفايات في المناهج الجزائية حين تبليغ المعارف و المحتويات . وهذه الأخيرة نفتها عينة أخرى ( س أ = 15 % ، س ث = 11.76 %

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

%، س ثا = 52.94 %، س ر = 00 %، س خ 00 % ) اكتفت بالطرق المقررة ولم تركز إلى الابتكار من منطلق جدواها أو إلزام المفتشين المعلمين بهذه الطرق .

جدول يبين إلزام المعلمين بتنفيذ أساسيات المقاربة بالكفايات



التحليل: أن إلزام المعلم بتنفيذ أساسيات المقاربة بالكفايات كفيل بتقييد حرية إبداعه وابتكار الأنسب لتلاميذه وهو الأدرى بمستوياتهم وخصائصهم وطرائق تعلمهم، هذا الإجراء نراه معيق للعملية التعليمية أن لم نقل تعسفيا في حق المعلم والمتعلم على حد سواء، وبالمعينة وإقرار الكثير من المعلمين الذين يحبذون الابتكار وإعطاء البديل المناسب في العملية التعليمية. أن الكثير من المفتشين لا يتقبلون خروج المعلمين على هذه الأساسيات، والتي تعتبر من منظورهم إخلال بسيروية هذه المقاربة. وإذا فتح المجال للاجتهاد والابتكار بدون تعميم أصبحت المنظومة عبثا. لكن نتائج الاستبيان حول هذا الاشكال أكدت أن النسبة الغالبة من المفتشين تقرر أن الإلزام نسبي نوعا ما، فإذا كان الابتكار مفيدا غير بعيد عن هذه الأساسيات فهو مقبول أما إذا اقترن بتغيير جذري فهذا ما لا يتقبله المنطق وهذا ما عبرت عنه نسبة (م إ = 77%) فيما أكدت نسبة (م إ = 11.11%) أنها تمجد الالتزام وأي خروج عنه هو محسوب على المعلم لا له. أما الفئة المتبقية (م إ = 11.11%) فعبرت أنها لا تلزم المعلم بذلك كونها تراه صاحب الموقف التعليمي والداري الأول والأخير بالأصلح لتلاميذه وهي في نظرنا صاحبة الرأي الأصوب.

جدول يبين الطريقة المطبقة في تعليم اللغة العربية واقعا من منظار المفتشين

ن	تك	العينة	الطريقة المطبقة في تعليم اللغة العربية واقعا من منظار المفتشين
50%	03	9/6	التلقين والإلقاء
50%	03	9/6	الاهتمام بالاستيعاب والبناء الذاتي

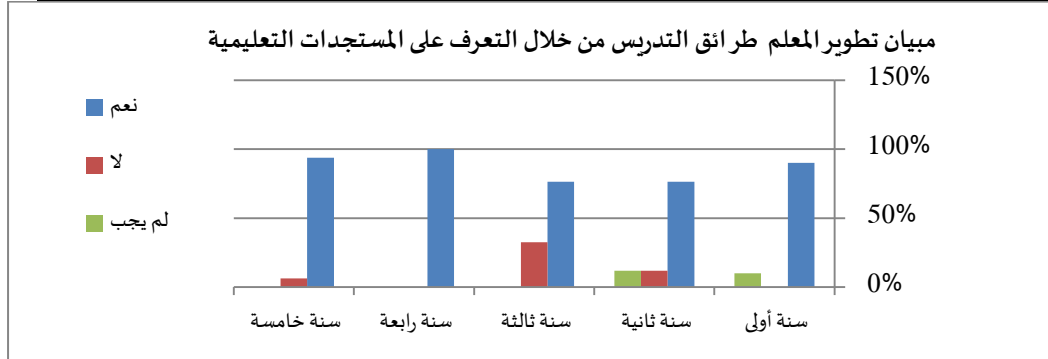
التحليل: يبقى الواقع هو الأدل على الحكم في العديد من القضايا، إذ نجد أن مناهجنا لتعليم اللغة العربية قد اختارت الطرائق النشطة مستغنية عن الطرائق التقليدية في تعليمها تلك، لكن واقع الحال

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

يبين عدم الالتزام التام بما تقره المناهج إذ بينت نسب المفتشين (م إ = 44.44 %) أن الطريقة المطبقة في تعليم اللغة العربية هي الإلقاء و التلقين التي كانت في المناهج القديمة، وهي نسب كبيرة في مقامنا هذا مقارنة مع ما يجب أن يكون ، أما نسبة (م إ = 55.55 %) فقد أكدت التزام المعلمين بجموع الطرائق المقررة في البيداغوجيا الجديدة.

جدول يبين تطوير المعلم لطرائق التدريس من خلال التعرف على المستجدات التعليمية

ن	ت	العينة	السنة المدرسة	تطوير المعلم لطرائق التدريس من خلال التعرف على المستجدات التعليمية
90%	18	20/20	سنة أولى	نعم
76.47%	13	20/17	سنة ثانية	
76.47%	13	20/17	سنة ثالثة	
100%	15	20/15	سنة رابعة	
93.75%	15	20/16	سنة خامسة	
00%	00	20/20	سنة أولى	لا
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
32.52%	04	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
6.25%	01	20/16	سنة خامسة	
10%	02	20/20	سنة أولى	لم يجب
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	



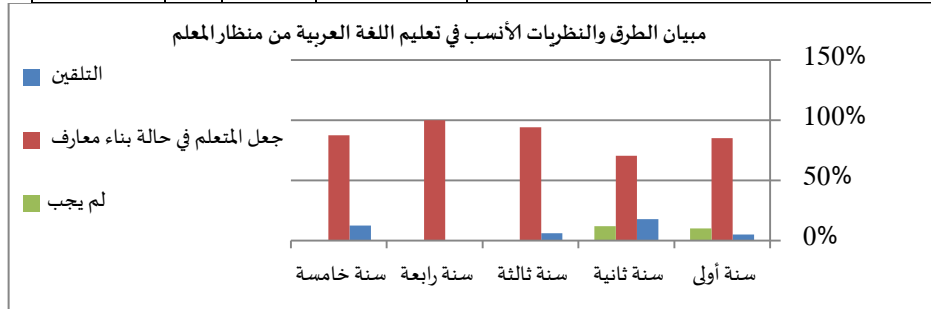
التحليل: أن كفاية المعلم لا تعني أن يكون ملما بجميع أدبيات التعليم فهذا مستحيل، بل عليه التحلي بأهمها: (كفاية التواصل، التعاقد والتفاهم مع المتعلمين...)، إلى جانب الكفاية النظرية المعرفية وتخص ما له علاقة بالتعليمية وكفاي أنها كطرق التدريس وأنواع الأنشطة وآليات التقويم ، زكما هو معلوم فإن طرق التدريس تعتبر المُنْفَذ الرئيسي الذي يمكن من خلاله الحكم على مستوى نجاح العملية التعليمية وبالطبع لن يكتفي المعلم الكفاء بما يقدم له من طرائق بل سيعتمد إلى التعرف على ما تطرحه البيداغوجية الحديثة المعاصرة من قنوات التواصل التعليمية وأدائها بشكل أنجح ، وهو ما أقرته العينة

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

الأغلب (س=أ=90% س=ث=76.47% س=نا=76.47% ، س=ر=100% ، س=خ=93.75%) ، و التي تعتمد إلى البحث في الطرائق التعليمية واستكشافها ، و لما لا الاعتماد عليها ، فالميدان ميدانه ويريده أن يزهر ويثمر ، ولا يتأتى له ذلك إلا بالبحث والتنقيب عن السماد الذي يغذي تربته. أما بالنسبة إلى (س=أ=0% ، س=ث=11.76% ، س=نا=23.52% ، س=ر=00% ، س=خ=6.25%) وهي نسبة قليلة لا تلجأ إلى هذا الطرح بل تكتفي بالطرائق المتعارف والمنصوص عليها لكفاي أنها في تبليغ المحتوى.

جدول يبين الطرق والنظريات الأنسب في تعليم اللغة العربية من منظار المعلم .

الطرق والنظريات الأنسب في تعليم اللغة العربية من منظار المعلم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
التلقين	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
جعل المتعلم في حالة بناء معارف	سنة أولى	20/20	17	85%
	سنة ثانية	20/17	12	70.50%
	سنة ثالثة	20/17	16	94.11%
	سنة رابعة	20/15	15	100%
	سنة خامسة	20/16	14	87.5%
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



التحليل: مهما تنوعت التنظيرات حول الطريقة المناسبة في تعليم معرفة ما فإن الراعي أدرى بأحوال رعيته وما يناسبها ، فالمعلم و انطلاقا من خبرته بتلك المعرفة وبمجموع خصائص متلقيها يستطيع إعطاء تصور للطريقة الأنسب في تعليم اللغة العربية بحكم الخبرة أو التجربة ، أكدت النتائج أن مجموع المعلمين يختارون مجموع الطرائق التي تجعل المتعلم في بناء لمعارفه ، وهو ما تعتمد إليه الطرائق النشطة ، وهو ما عبرت عنه (س=أ=85% ، س=ث=70.50% ، س=نا=94.11% ، س=ر=100% ، س=خ=78.50%) . أما النسبة المتبقية (س=أ=5% ، س=ث=17.64% ، س=نا=5.88% ، س=ر=00% ، س=خ=12.5%) ، ففضلت طرق



التلقين من منطلق أن تعليم اللغة يعتمد إلى تعليم نظامها النظري في غالبته حيث يختصر دور المعلم في التلقين ، أما المتعلم فيكتفي بالاستماع وهو ما تمخض على تدريس العربية بالتلقين لعقود ولحد الآن عند الكثير من المعلمين بخاصة أصحاب الخبرات الطويلة القديمة .

وفي سؤال مفتوح حول النظريات التي يراها المفتشون مناسبة لتعليم وتعلم اللغة العربية ، وقع اختياراتهم على: النظرية البنائية والاجتماعية ، الاستفادة من المقاربة بالكفايات و تطبيقها تطبيقا جديا يطابق خصائص اللغة العربية و خصائص المعلم و المتعلم العربي الجزائري .

4/2 على مستوى الأنشطة اللغوية الصفية و اللاصفية : وتمت على المستوى مناقشة القضايا

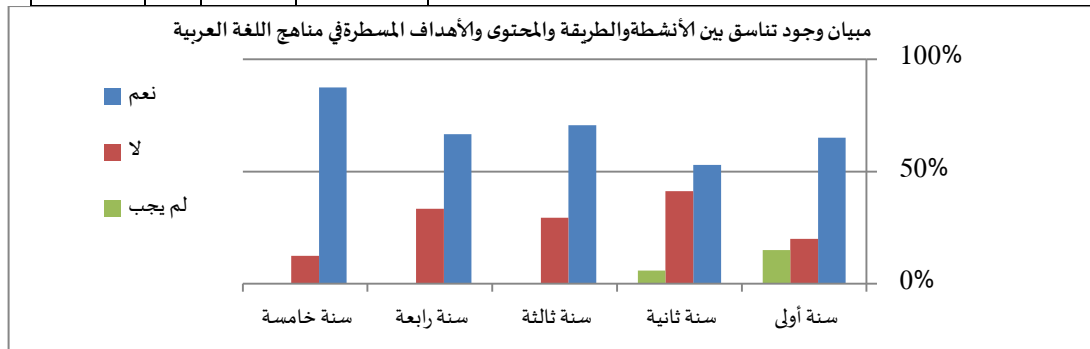
التعليمية التالية:

- وجود تناسق بين الأنشطة و الطريقة والمحتوى والأهداف المسطرة في مناهج اللغة العربية.
- للمعلم حرية في تعديل الأنشطة وفي طريقة تطبيقها.
- مراعاة الأنشطة المختارة لجوانب نمو التلميذ.
- الأنشطة المقررة مشوقة وشاملة لتعلم اللغة العربية.
- الأنشطة المقررة فعالة في تعليم اللغة العربية.
- عمل الأنشطة المقررة على إنتاج اللغة تحدثا وكتابة.
- تركيز الأنشطة المقررة على الطلاقة لدى المتعلمين في استخدام اللغة العربية.
- العمل على إيجاد بديل في حالة وجود قصور في الأنشطة اللغوية.
- إشاعة المعلم للتداول والنقاش والتدخل بين التلاميذ حين تنفيذ الأنشطة.
- المشاريع التعليمية المقترحة تعمل على ترسيخ التعامل باللغة العربية .
- إبداع المعلم في تنفيذ الأنشطة اللغوية.
- استناد أنشطة اللغة العربية على النظريات البنائية .
- مجموع الأنشطة والتمارين المنهجية تعمل على إتاحة الفرص للمتعلمين لتفعيل واسترجاع ما تعلموه في مختلف السياقات.
- تعليم العربية بمختلف أنشطتها يمكن المتعلم من التواصل مع محيطه الاجتماعي.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

- جمع المعلم للمعلومات حول معرفة المتعلم لغويا وحول التمشيات التي يعتمد عليها لحل مشكل معين وكذلك حول الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء النشاط.
  - ابتكار أنشطة ووضعيات مختلفة تأخذ بعين الاعتبار النقائص التي تظهر في أعمال المتعلمين.
  - مناسبة ظروف الصف التعليمي لإنجاز الأنشطة.
  - وجود تكامل بين أنشطة اللغة العربية.
  - الوقت المخصص للأنشطة كاف.
  - الأهداف التي تحققها أنشطة اللغة العربية.
  - أنشطة اللغة العربية اللاصفية في التعليم الابتدائي.
  - إقامة تظاهرات علمية مدرسية لتحسيس بقيمة اللغة العربية ومكانتها.
- جدول يبين وجود تناسق بين الأنشطة والطريقة والمحتوى والأهداف المسطرة في مناهج اللغة العربية

وجود تناسق بين الأنشطة والطريقة والمحتوى والأهداف المسطرة في مناهج اللغة العربية	السنة المدرسية	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
	سنة رابعة	20/15	10	66.66%
	سنة خامسة	20/16	14	87.5%
لا	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	07	41.17%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
لم يجب	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

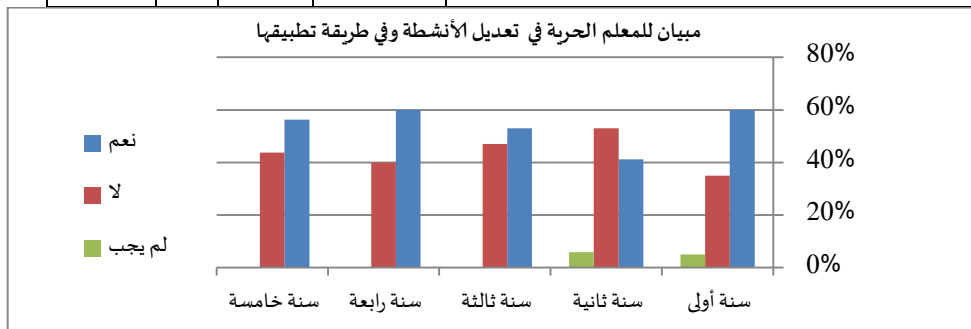


الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

التحليل: يعتبر النشاط التعليمي وعاء حاو لتخطيطات المناهج والمحتوى اللغوي المختار والطريقة المنتقاة لقنوات التواصل في العملية التعليمية، كل لابد من تكامله وانسجامه فإذا سطرت الأهداف وإذا اختيرت المحتويات وانتقيت الطرائق، وصبت كلها في أنشطة لا حاوية فقدت جميع عناصر المنهج صلابتها ومخططاتها. وبسؤال عينتنا حول وجود تناسق بين الأنشطة والمحتوى والطريقة والأهداف أكدت نسبة (س أ= 65 %، س ث= 52.94 %، س ثا= 70.58 %، س ر= 66.66 %، س خ= 87.05 %) وجود تناسق بين العناصر سالفة الذكر وهو ما يكفل نجاح عملية التعليم والتعلم نوعاً ما، لكن في الطرف الآخر عبرت نسبة معتبرة عن عدم وجود هذا التناسق وهذا ما صرحت به نسب (س أ= 20 %، س ث= 41.17 %، س ثا= 35.29 %، س ر= 33.33 %، س خ= 12.5 %) وعدم وجود تناسق حسب هذه العينة معلوم النتائج، لعل أهمها إرهاق كاهل المعلم في محاولة التوفيق بينها واضطراب عملية التعلم حين تغيب عنها عناصر التسلسل والترابط والتكامل في ما بينها.

جدول يبين للمعلم الحرية في تعديل الأنشطة وفي طريقة تطبيقها

للمعلم الحرية في تعديل الأنشطة وفي طريقة تطبيقها	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	12	60%
	سنة ثانية	20/17	07	41.17%
	سنة ثالثة	20/17	09	52.94%
	سنة رابعة	20/15	09	60%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
لا	سنة أولى	20/20	07	35%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	08	47.05%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	07	43.75%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



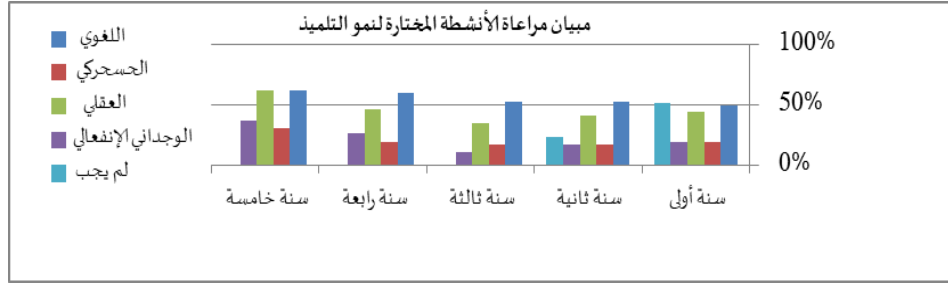
الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

**التحليل:** النشاط التعليمي خاضع لمجموعة من الضوابط والمراحل والظروف تتفاعل في ما بينها وتتحكم في سيرورته لعل أهمها مادة النشاط و أهدافه المتوقعة، مجموع الطرائق المنجزة له ، مجموع الوسائل المساعدة على إنجازه والزمن التعليمي دون إغفال دور كل من المعلم والمتعلم، هذه الأمور إذا لم يخطط لها سلفا ستكون معيقا للمعلم في أداءه التعليمي وفي بعض الحالات نجد النشاط عرضة لمجموعة من المفاجآت كعدم كفاية الزمن أو عدم استيعاب التلاميذ للنشاط، مما يعتمد المعلم في هذه الحالة إلى التصرف للبحث عن سبل النجاح ،وهي مهمة أولكتها له البيداغوجيات الحديثة. وفي واقعنا التعليمي تساؤلنا إذا ما كان للمعلم حرية في حقه المشروع في تعديل الأنشطة وفي طريقة تطبيقها تقاربت النسب بين المثبت والمنكر فنسب الاثبات (س أ=60% ،س ث=41.17% ،س ثا=52.94% ،س خ=56.25%) وهو المفروض وجوده أما نسبة (س أ=35% ،س ث=52.94% ،س ثا=47.05% ،س ر=40% ،س خ=43.75%) فقد أقرت انعدام هذه الحرية وهذا ما يسهم في عرقلة العملية التعليمية .

**جدول يبين مراعاة الأنشطة المختارة لجوانب نمو التلميذ**

مراعاة الأنشطة المختارة لنمو التلميذ				
اللغوي	سنة أولى	20/20	العينة	تك
	سنة ثانية	20/17	20/20	10
	سنة ثالثة	20/17	09	52.94%
	سنة رابعة	20/15	09	52.94%
	سنة خامسة	20/16	10	62.5%
الحسحركي	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
العقلي	سنة أولى	20/20	09	45%
	سنة ثانية	20/17	07	41.17%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	07	46.66%
	سنة خامسة	20/16	10	62.5%
الوجداني الإنفعالي	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	02	11.76%
	سنة رابعة	20/15	04	26.66%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
لم يجب	سنة أولى	20/20	05	52%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



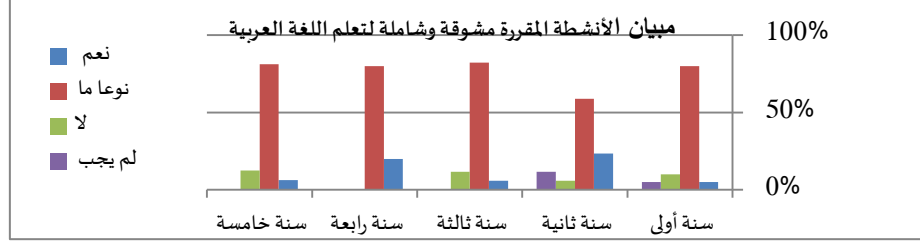
التحليل: يلتحق التلاميذ بمجموعة خبرات متناثرة ومتنوعة بين الصّح و الخطأ وبين أساليب تعلمهم المختلفة من منطلق فروقاتهم الفردية ، و التي تتنوع هي كذلك نتيجة النمو، ففي المرحلة الابتدائية مثلا بخاصة في السنوات الأولى يجد التلاميذ صعوبة في التكيف لأنهم بحاجة إلى الحركة وقد تتسبب المستويات العليا من الطاقة لديهم في عدم هدوئهم أو صبرهم إلى جانب أن تعزيز حركة المتعلمين بالأسلوب الحسي الحركي يساعد على تعلمهم على المستويين القصير والطويل، اعتبارات لا بد من أخذها في الحسبان حين التخطيط لنوع النشاط وأدائه والوسائل المعينة في إجرائه، وفي سؤال عينتنا إذا ما كانت الأنشطة المختارة راعت جوانب نمو التلاميذ، فجاءت المجالات حسب ترتيبها أولا الجانب اللغوي بالنسبة: (س أ=50%، س ث = 52.94 %، س ثا = 60 %، رس = 60 %، س خ = 62.50 % ) ، أما الثانية فكانت للنمو العقلي ( س أ= 45 %، س ث = 41.17 %، س ثا = 35.29 %، س ر = 46.66 %، س خ = 62.50 %). أما الثالثة فكانت للوجداني الانفعالي (س أ=20 %، س ث=17.64 %، س ثا=11.76 %، س ر=26.66 %، س خ=37.5 %) و في المرتبة الرابعة والأخيرة الجانب الحس حركي (س أ=20 %، س ر=17.64 %، س ثا=17.64 %، س ر=20 %، س خ=31.21 %). ومراعاة النمو اللغوي لا بد منه لأننا بصدد تعليم اللغة العربية ولكن الترتيب الأخرى فيها إخلال بخصائص نمو المتعلم حيث جاءت مراعاة النمو الحس الحركي في المرتبة أخيرة رغم أنها الأولى من حيث وجوب المراعاة .

### جدول يبين الأنشطة المقررة مشوقة وشاملة لتعلم اللغة العربية

الأنشطة المقررة مشوقة وشاملة لتعلم اللغة العربية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	16	80%
	سنة ثانية	20/17	10	58.82%
	سنة ثالثة	20/17	14	82.35%
	سنة رابعة	20/15	12	80%
	سنة خامسة	20/16	13	81.25%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

%10	02	20/20	سنة أولى	لا
%5.88	01	20/17	سنة ثانية	
%11.76	02	20/17	سنة ثالثة	
%00	00	20/15	سنة رابعة	
%12.5	02	20/16	سنة خامسة	
%05	01	20/20	سنة أولى	لم يجب
%11.76	02	20/17	سنة ثانية	
%00	00	20/17	سنة ثالثة	
%00	00	20/15	سنة رابعة	
%00	00	20/16	سنة خامسة	



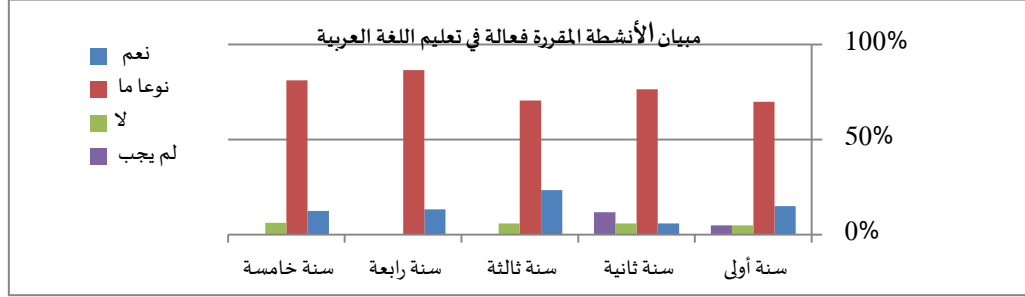
التحليل: من معايير الأنشطة التعليمية الناجحة أن تكون مشوقة وشاملة، رغم أن ذلك يحتاج إلى عمل كبير لاختيار أنشطة بهذه الصفات، صفات ذات جدوى في تحبيب التعلم للتلاميذ بخصائص معينة أهمها: حب لعب الأدوار والميل إلى الألعاب التعليمية من منطلق التركيبة الخاصة بهم. وفي سؤال عينتنا حول مبدأ التشويق والشمول في الأنشطة المقررة أجمعت الأغلبية على نسبة هذه المبادئ إذ نجد نسب (أحيانا) جاءت (س أ=80%، س ث=58.82%، س ثا=82.35%، س ر=80%، س خ=81.25%) مما يعني أن الأنشطة المقررة توفق أحيانا وتخفق أحيانا في عمل التشويق وشمول تعليمهم، أما النسب المتبقية فجاءت بين المثبتة والمنكرة لهذين العاملين فأما المثبتة فعبرت عنها نسب (س أ=5%، س ث=23.52%، س ثا=5.88%، س ر=13.33%، س خ=6.25%) حيث ترى هذه النسب البسيطة في هذا المقام أن أنشطة اللغة مشوقة وشاملة، إذا ما اعتبرنا حسب رأينا مجموع الطرق والأساليب التي يطوعها المعلم لصنع الأنشطة بما سبق ذكره. أما النسبة المنكرة فعبرت عنها نسب (س أ=10%، س ث=5.88%، س ثا=11.76%، س خ=12.5%) وإنكارها هذا رغم قلته إلا أنه مؤثر حين تقييم العملية التعليمية فكل خلل ومهما بدا بسيطا فإن تأثيراته أبلغ من قلته.

#### جدول يبين الأنشطة المقررة فعالة في تعليم اللغة العربية

الأنشطة المقررة فعالة في تعليم اللغة العربية				
نعم	سنة أولى	20/20	العينة	تك
	سنة ثانية	20/17	01	03
	سنة ثالثة	20/17	04	03
	سنة رابعة	20/15	02	03
	سنة خامسة	20/16	02	03

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

نوعا ما	سنة أولى	20/20	14	70%
نوعا ما	سنة ثانية	20/17	13	76.47%
نوعا ما	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
نوعا ما	سنة رابعة	20/15	13	86.66%
نوعا ما	سنة خامسة	20/16	13	81.25%
لا	سنة أولى	20/20	01	5%
لا	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
لا	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%
لا	سنة رابعة	20/15	00	00%
لا	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
لم يجب	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
لم يجب	سنة ثالثة	20/17	00	00%
لم يجب	سنة رابعة	20/15	00	00%
لم يجب	سنة خامسة	20/16	00	00%



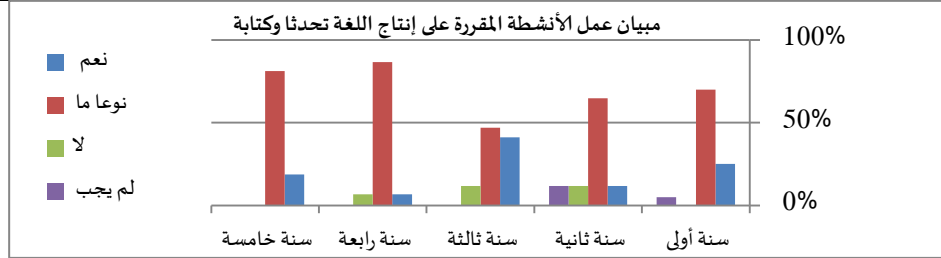
**التحليل:** عملية اختيار أنشطة تخضع لدقة الواضعين وتحريمهم لفاعليتها في تعليمية معرفة ما، حيث أن طبيعة كل معرفة أو علم يفرض نوع النشاط الذي يناسبه للتعليم والتعلم بغية تحقيق الفاعلية في ذلك، وجموع عينتنا أقر أغلبه أن فاعلية هذه الأنشطة نسبي غير تام تمام الرضى، وهذا ما عبرت عنه (س أ=70%، س ث=76.44%، س ثا=70.58%، س ر=86.66%، س خ=81.25%) فما كان فعالا فهو ما نحتاجه وما كان غيره اعتبر حشوا لا فائدة ترجى منه، يأخذ الوقت والجهد إلى جانب عدم الاقتناع الذي يخلق انعدام الثقة في خيارات الجهة المسؤولة بل يعبر بكثير من العشوائية على افتقاد الواضعين للخبرة والابتعاد عن الميدان، انجر عنه الاخفاق في اختيار الأنشطة المناسبة الفعالة. وهذا ما عبرت عنه النسبة المتبقية (س أ=5%، س ث=5.88%، س ثا=5.88%، س خ=6.25%) وهي نسب ليست بالبسيطة بل معبرة بقوة على اخفاق المخططين في اختيار الأفضل.

#### جدول يبين عمل الأنشطة المقررة على إنتاج اللغة تحدثا وكتابة

عمل الأنشطة المقررة على إنتاج اللغة تحدثا وكتابة	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	01	6.66%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

سنة خامسة	20/16	03	18.75%
سنة أولى	20/20	14	70%
سنة ثانية	20/17	11	64.70%
سنة ثالثة	20/17	08	47.05%
سنة رابعة	20/15	13	86.66%
سنة خامسة	20/16	13	81.25%
سنة أولى	20/20	00	00%
سنة ثانية	20/17	02	11.76%
سنة ثالثة	20/17	02	11.76%
سنة رابعة	20/15	01	6.66%
سنة خامسة	20/16	00	00%
سنة أولى	20/20	01	5%
سنة ثانية	20/17	02	11.76%
سنة ثالثة	20/17	00	00%
سنة رابعة	20/15	00	00%
سنة خامسة	20/16	00	00%

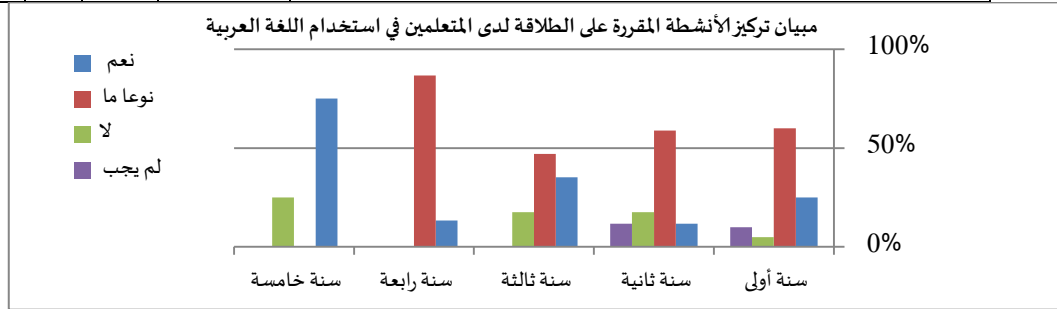


**التحليل:** تعني بيداغوجيا الكفايات باللغة واستخدامها استخداما وظيفيا ، من خلال الاهتمام بالفهم و التحليل و الابتعاد عن الحفظ و التلقين أي الانتقال من التعليم الاستهلاكي إلى استثمار المعرفة في الحياة الوظيفية أو بتعبير آخر حسن التصرف أمام الوضعيات على اختلافها . ومن بين ما تركز عليه هذه البيداغوجيا البعد التواصل والتفاعلي للمتعلم مع محيطه وفي حياته . و في استجوابنا لعينتنا حول إذا ما كانت هذه الأنشطة المدرجة تعمل على جعل التلميذ منتجا لغويا تحدثا و كتابة ، بينت عينة بحثنا أن الإنتاج يحدث جزئيا لا كليا وهذا ما عبرت عنه نسب (س = 70% ، س ث = 64.70% ، س ثا = 47.05% ، س ر = 86.25% ، س خ = 81.25%) وهي نسب كبيرة بالنظر إلى جوهر القضية وهي تعليم التلميذ الإنتاج الشفوي والكتابي وهو أهم ما بنيت لأجله المناهج وسخرت لأجله موارد مالية وبشرية ، لكن في الأخير ، نجد أن ما خطط له لا يتجسد ولا ينفع النفع التام . أما نسبة المثبتين لوجود هذا الإنتاج فعبرت عنه نسب (س = 25% ، س ث = 11.76% ، س ثا = 41.17% ، س ر = 6.66% ، س خ = 18.75%) وهي نسب لا يعتد بها بالمقارنة مع المأمول ، أما المنكر لجدوى هذه الأنشطة جسدها نسب (س ث = 11.76% ، س ثا = 11.76% ، س ر = 6.66%) وهي نسب لا بد من أخذها بعين الاعتبار مع النسب الأخرى والبحث عن مكامن الخلل لعدم التحقق الكلي لهذه الأنشطة ولهذين المعيارين الرئيسيين في تحقيق الكفايات اللغوية .



### جدول يبين تركيز الأنشطة المقررة على الطلاقة لدى المتعلمين في استخدام اللغة العربية

ن	ت	العينة	السنة المدرسة	تركيز الأنشطة المقررة على الطلاقة لدى المتعلمين في استخدام اللغة العربية
25%	05	20/20	سنة أولى	نعم
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
35.29%	06	20/17	سنة ثالثة	
13.33%	02	20/15	سنة رابعة	
75%	12	20/16	سنة خامسة	
60%	12	20/20	سنة أولى	نوعا ما
58.82%	10	20/17	سنة ثانية	
47.05%	08	20/17	سنة ثالثة	
86.66%	13	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	
5%	01	20/20	سنة أولى	لا
17.64%	03	20/17	سنة ثانية	
17.64%	03	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
25%	04	20/16	سنة خامسة	
10%	02	20/20	سنة أولى	لم يجب
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	



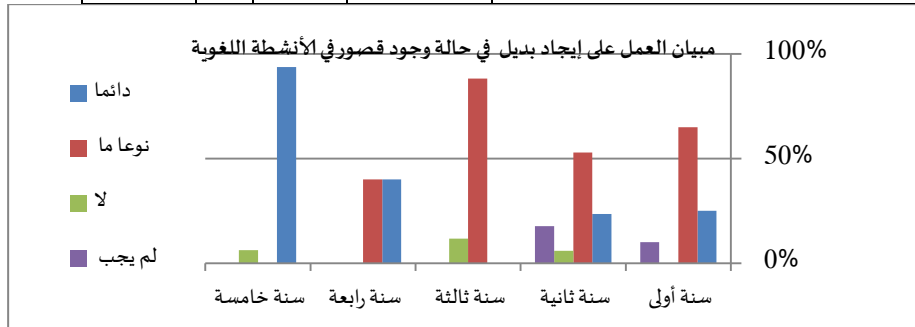
**التحليل:** إن إكساب التلميذ خبرات علمية أعدت في برنامج قائم على أنشطة منظمة ومتراصة تستشير مهاراته الابداعية العقلية في إنتاج الأفكار وإنتاج استجابات لفظية وغير لفظية ، فهل ركزت الأنشطة حين التخطيط على هذه القضية؟ ، أقرت عينتنا أن تركيزها كان نسبيا وهذا ما عبرت عنه نسب (س أ=60% ، س ث =58.82% ، س ثا=47.82% ، س ر=86.66% ، س خ=00%) فتركيز السنوات الأربع جاء جزئيا لاهتمامها بالمهارات الأولية ، ومن منطلق خصائص المتعلم ، كما أن مجموع أنشطة الطلاقة تعتمد على التعبير الشفوي و الذي نراه مغيبا في مناهج التعليم الابتدائي، إذ أن التركيز يظهر نسبيا في التعبير الكتابي و القراءة، أما النسب المقررة بوجود هذا التركيز فعبّرت عنه نسب (س أ=29%، س ث=11.76%، س ثا=35.29% ، س ر=13.33% ، س خ=75%) ، و أن كانت النسب بسيطة في الأربع سنوات الأولى ، فقد جاءت في السنة الأخيرة من هذه المرحلة عالية ، لأن التلميذ حسبه قد كَوّن رصيدا مفرداتيا ،

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

وله باع في سيرورة الأنشطة ، ومن خلال التعود ومجموع الخصائص نستطيع استثمار السنوات التي تسبقها لتحقيق الطلاقة ، ومن منظورنا فإن تلاميذ هذه المرحلة يمتلكون من الميزات والخصائص التي وأن استثمرت بالشكل المطلوب حققت عجا ، فالنشاط وروح الابداع و الأفكار الغريبة والذكى التي يمتلكها أطفال هذه المرحلة كفيلة برسم صورة مشرقة لتعليم اللغة العربية ، كما أن بيداغوجيا الكفايات وطريقة حل المشكلات التي تعتمدها ، ممهّدات لاكتساب وتعلم الطلاقة ، أما العينة المتبقية والمتمثلة في (س أ=5%، س ث=17.46%، س ثا=17.76%، س خ=25%) ورغم قلتها إلا أن لها دلالات ، فالإقرار بأن الأنشطة لا تركز على مهارة مهمة كمهارة الطلاقة هو تضييع لفرص قاعدية ينطلق منها للسنوات الأخر .

جدول يبين العمل على إيجاد بديل في حالة وجود قصور في الأنشطة اللغوية

العمل على إيجاد بديل في حالة وجود قصور في الأنشطة اللغوية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
دائما	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	15	93.75%
أحيانا	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	15	88.23%
	سنة رابعة	20/15	09	40%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
لا	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	02	11.76%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



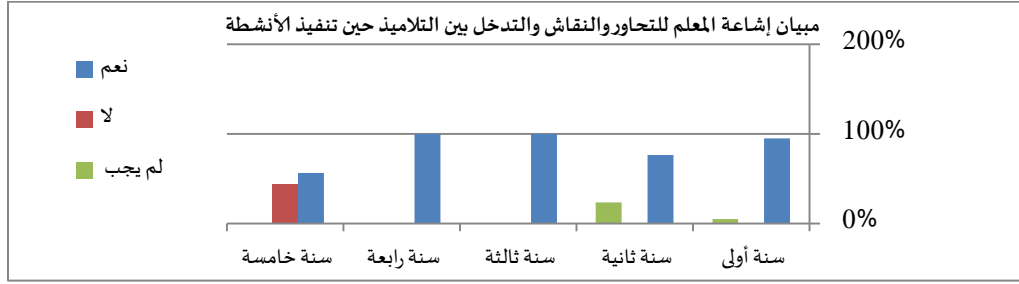
الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

التحليل: في بعض الأحيان تأتي أهداف نشاط ما غير واضحة ، حيث لا يستطيع التلاميذ الوصول إليها لمحدودية قدراتهم ، وإمكانيات صفهم ومعلمهم . أو يكون النشاط مكلف ، أو لعدم وجود انسجام بينه وبين فروع اللغة العربية حيث لا يحقق التكامل معها...، قصور قد يتخلل بعض الأنشطة مما يستوجب على المعلم أن لا يقف مكتوف الأيدي بل عليه إيجاد البديل وهذا ما تفره البيداغوجيات الحديثة وأخلاقيات مهنة التعليم ، وفي عينتنا أقرت الأغلبية أنها تعتمد إلى ذلك (أحيانا) وهو ما عبرت عنه نسب (س أ=65%، س ث=52.94%، س ثا=88.35%، س ر=40%)، مما يدل على أن الأنشطة المقترحة مقبولة في مجملها، إذ أن تدخل المعلم يكون أحيانا ، أما النسبة الأخرى فأقرت أنها دائما تعتمد إلى التعديل وسد ثغرات القصور الحاصل في الأنشطة المقررة ، مما يؤكد على حرص المعلم أن تكون جميع الأنشطة ملائمة لتعلمات تلاميذه ، لذا تراه مجندا دائما لتجنب الإخفاق، وهو ما عبرت عنه نسب (س أ=25%، س ث=23.52%، س ر=40%، س خ=93.75%)، إذ نلاحظ تدخل المعلم الدائم وهذا يدل على رأي المعلمين في نوعية الأنشطة المقررة أو إلى عدم اقتناع المعلم بها أساسا ، بل يثق في اختياراته بالدرجة الأولى ، أو بعدم فهمه لسيورتها ، أما النسب المنكرة للبحث عن البديل فمثلتها نسبة (س ث =5.88%، س ثا=11.76% ) ، و تعبر عن قبول الأنشطة على شاكلتها أما تامة كاملة أو ناقصة قاصرة .

جدول يبين إشاعة المعلم للتعاور والنقاش والتدخل بين التلاميذ حين تنفيذ الأنشطة

إشاعة المعلم للتعاور والنقاش والتدخل بين التلاميذ حين تنفيذ الأنشطة				
ن	تك	العينة	السنة المدرسة	
95%	19	20/20	سنة أولى	نعم
76.47%	13	20/17	سنة ثانية	
100%	17	20/17	سنة ثالثة	
100%	15	20/15	سنة رابعة	
56.25%	09	20/16	سنة خامسة	
00%	00	20/20	سنة أولى	لا
00%	00	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
43.75%	07	20/16	سنة خامسة	
5%	01	20/20	سنة أولى	لم يجب
23.52%	04	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

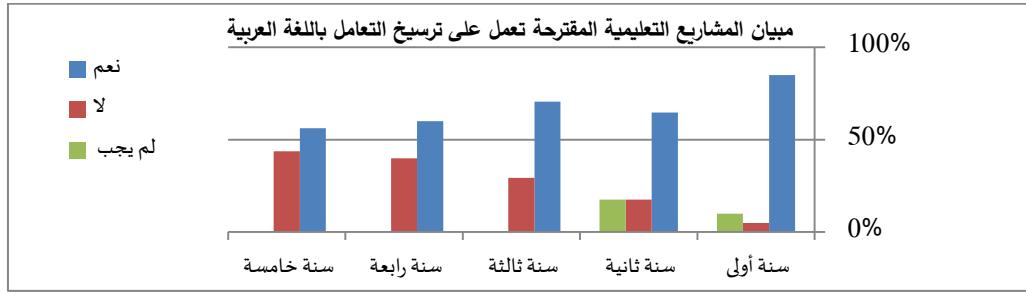


التحليل: تؤكد البيداغوجيات الحديثة على وجوب إجراء الأنشطة في جو ديمقراطي تسوده الحرية والتفاهم وتبادل الرأي مع الجماعة ، مع احترام الرأي الغالب و الاعتزاز بروح الجماعة وقيمة الفرد .إجراءات كفيلة بتحفيز التلاميذ ودفعهم نحو بذل الأفضل في التعلم. وبعث روح التشويق والمبادرة. وهذا ما تنتهجه أغلب عينتنا وتجلى ذلك في: (س أ=95%، س ث=76.47%، س ثا=100%، س ر=100%، س خ=56.25%) مما يعطي صورة لعلمية معلمي الابتدائي في تطبيقهم لهذه الإجراءات وقناعتهم بجودها. لكن الملاحظ أن السنة الخامسة عرفت نوعا من النسبية حيث عبرت نسبة (43.75%) أنها لا تعتمد ذلك، ونظن أن السبب راجع للضغط الواقع على هذه السنة كونها خاتمة المرحلة ، والمعلم ملزم بتحقيق النتائج المعرفية أكثر من الاهتمام بسيرورة الأنشطة، فتراه يركز على الجوانب المعرفية متغافلا عن الأنشطة ووجوب إنجازها في الظروف الكفيلة بتحقيق تربية الفرد للجماعة والجماعة للفرد.

جدول يبين المشاريع التعليمية المقترحة تعمل على ترسيخ التعامل باللغة العربية

المشاريع التعليمية المقترحة تعمل على ترسيخ التعامل باللغة العربية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	17	85%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
	سنة رابعة	20/15	09	60%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
لا	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	07	43.75%
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

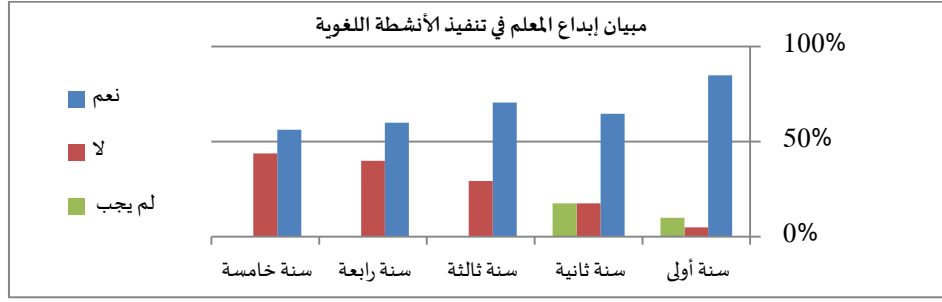


التحليل: تعتمد بيداغوجيا المشروع على الطرق و الأساليب الاجرائية قصد تمكين المتعلم من الاندماج في المجتمع وتوظيف كفاياته توظيفا عمليا، إذ تعمل على تعليم اللغة تواصليا ، وذلك بالعمل على ترسيخ القوالب اللغوية المتعلمة إذا ما روعيت الآليات الجديدة في استثمار اللغة في المشاريع التعليمية، وهذا ما أبدته نسبة معتبرة من العينة المستجوبة (س = 85% س ث = 64.70%، س ثا = 70.50%، س ر = 60%، س خ = 56.25%) ، إذ تعمل المشاريع المقترحة على ترسيخ التعامل باللغة العربية. وفي المقابل نجد إنكار ذلك في نسب أخرى (س = 5% س ث = 17.64%، س ثا = 29.41%، س ر = 40%، س خ = 43.75%) ، وهي نسب تدعو إلى النظر في المشاريع المقترحة بما أنها لا تعمل على ترسيخ التعامل باللغة العربية رغم كونها من أهم الأهداف والكفايات المسطرة في المنهاج ، إذ لا فائدة من تلك الجهود إذ أغفلت القضية الأم ، فالنسب تشير إلى خلل في المشاريع ومجموع أهدافها ، أو في المعلمين وعدم استثمارهم الجيد لهذه المشاريع ، من منطلق عدم اعتماد أساسي أنها المتمثلة في المقاربة التواصلية، أو لجهلهم بفائدتها وكيفيات تطبيقها. بل هناك من يعتبرها نشاطا هامشيا.

### جدول يبين إبداع المعلم في تنفيذ الأنشطة اللغوية

إبداع المعلم في تنفيذ الأنشطة اللغوية				
ن	تك	العينة	السنة المدرسة	
نعم	17	20/20	سنة أولى	85%
	13	20/17	سنة ثانية	76.47%
	14	20/17	سنة ثالثة	82.35%
	13	20/15	سنة رابعة	86.66%
	15	20/16	سنة خامسة	93.75%
لا	01	20/20	سنة أولى	5%
	00	20/17	سنة ثانية	00%
	03	20/17	سنة ثالثة	17.64%
	02	20/15	سنة رابعة	13.33%
	01	20/16	سنة خامسة	6.25%
لم يجب	02	20/20	سنة أولى	10%
	04	20/17	سنة ثانية	23.52%
	00	20/17	سنة ثالثة	00%
	00	20/15	سنة رابعة	00%
	00	20/16	سنة خامسة	00%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

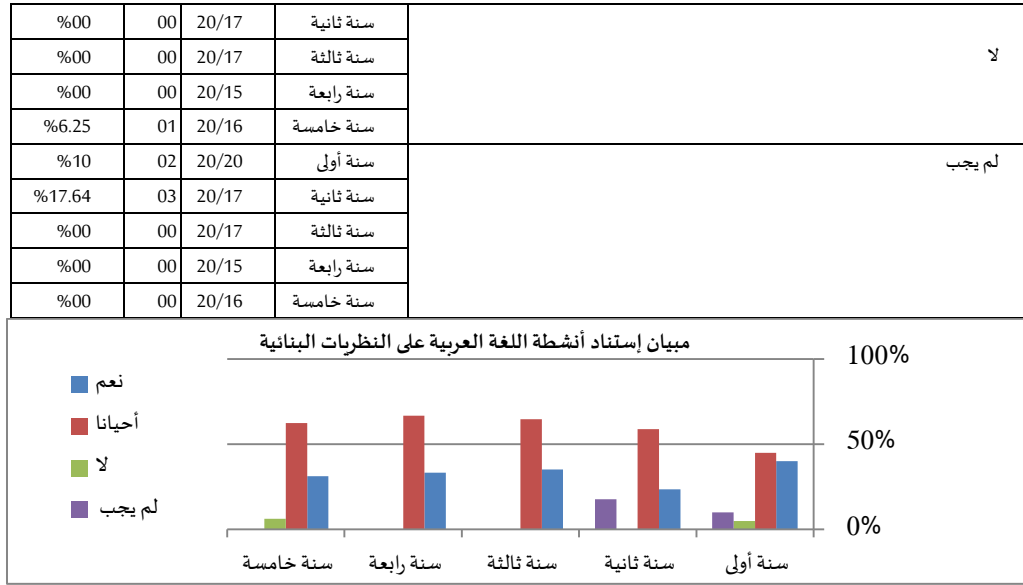


**التحليل:** إذا آمن المعلم بأهمية الأنشطة اللغوية وجدواها وتعرف على أسسها، وجدته يمارسها بكل ثقة وعملية، بل تراه يتفنن في إخراجها من قالبها التجريدي في حالة عدم الصياغة الجيدة إلى قوالب إبداعية شيقة تجذب التلاميذ نحوها، حيث يكون الاستمتاع السمة الغالبة في ممارسة تلك الأنشطة، إذ يزيد الإبداع بعد التخطيط الجيد نسب نجاح المتعلم بشكل كبير. وبخصوص معلمي الابتدائي فقد أكدت النسب الغالبة أنها تعتمد إلى ما سلف ذكره وهذا ما عبرت عنه نسب (س أ = 85% س ث = 76.47%، س ثا = 82.35%، س ر = 86.66%، س خ = 93.75%)، كون الإبداع شرط أساسي في هذه المرحلة القاعدية وبخاصة إذا أغفل المنهاج وضع أدلة لإنجاز هذه الأنشطة، أو كانت الدراسة خالية من الإمكانيات التي تحتاجها هذه الأنشطة، أو لوجود فجوة بين المنهاج والنشاط الدراسي، ولعل هذه المعوقات ثبّطت عزائم بعضهم فأثروا عدم الإبداع في هذا النوع من الممارسات اللغوية وبخاصة إذا كانت الأنشطة التعليمية تسيطر عليها فكرة تبليغ المحتوى من خلال الإلقاء والتحفيظ والتسميع، وهو ما وجدناه مع النسب المنكرة للإبداع في ممارسة الأنشطة (س أ = 5%، س ثا = 17.64%، س ر = 13.33%، س خ = 6.5%) نسب تعطينا تصور رتابة الأداء في ممارسة الأنشطة، أو الاكتفاء بخطو أنها المقررة في المنهاج وكلا التصورين نتيجتهما سواء، وهو عدم تحقيق الحيوية في الممارسة عكس الافتراض الأول.

جدول يبين استناد أنشطة اللغة العربية على النظريات البنائية

استناد أنشطة اللغة العربية على النظريات البنائية				
نعم	سنة أولى	20/20	العينة	تلك
	سنة ثانية	20/17	08	40%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	06	35.29%
	سنة خامسة	20/16	05	33.33%
أحيانا	سنة أولى	20/20	05	31.25%
	سنة ثانية	20/17	09	45%
	سنة ثالثة	20/17	10	58.82%
	سنة رابعة	20/15	11	64.70%
	سنة خامسة	20/16	10	66.66%
	سنة أولى	20/20	10	62.5%
			01	5%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

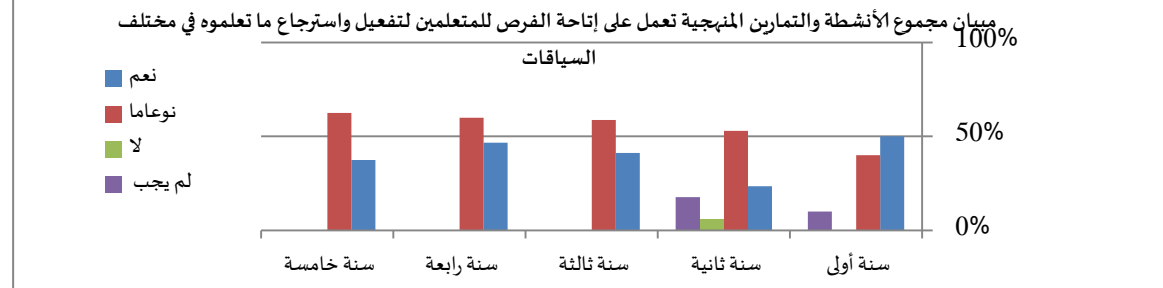


التحليل: من بين مرجعيات بيداغوجيا الكفايات نجد البنائية التي تؤسس نظري أنها على النظرة المغايرة وذلك من خلال تركيزها على التعلم لا التعليم، إذ لا بد من تشجيع وتقبل استقلالية ومبادرة المتعلمين، بغية تحقيق الابداع من خلال الاحتذاء بالنموذج العقلي للمتعلم، إلى جانب مرتكزات آخر كتأكيدا على وضع المتعلمين في مواقف حقيقية وعدم الاكتفاء بتقديم المعلومة جاهزة، قصد تحقيق التعلم الايجابي. كل هذه المبادئ والأساسيات، سألنا عينتنا إذا كانت الأنشطة المقررة مبنية على ما سلف ذكره، ردت نسب (س أ= 45%، س ث= 58.82%، س ثا= 64.70%، س ر= 66.66%، س خ= 62.5%) أن هذه المبادئ لا تحقق كليا في الأنشطة، فقد نجد أنشطة راعت في بنائها البعد البنائي وبعضها الآخر لا، والسؤال المطروح هنا. هل طبيعة الأنشطة على تنوعها لا تقتضي اعتماد البناء كأساس تعليمي أم هو إغفال وعدم مراعاة من المنهاج حين وضعه لاختيار مجموع الأنشطة المناسبة لتجسيد البناء؟. رغم أن المناهج في مجملها أقرت أن محتويات مناهجها تعتمد على النظرية البنائية وهو ما أيدته نسبة (س أ= 40%، س ث= 23.52%، س ثا= 35.29%، س ر= 33.33%، س خ= 31.25%)، وذلك ما تقتضيه البيداغوجيا المعتمدة، أما النافي لهذا الاستناد فمثلته نسب: (س أ= 5%، س خ= 6.25%)، ونخالها تنطلق من وجوب اعتماد النظرية بالشكل النهائي التام لا اعتمادا جزئيا وترك آخر، كما هو الحال مع وجوب الأداء والفهم عند تقييم التعلم أو استخدام مصطلحات (التنبؤ-الابداع- التحليل)، إذا نجد أن المناهج في تصريح أنها تؤكد على تبني هذه النظرية إلا أن النمطية وتغليب التلقين واسترجاع المحفوظ مازال يبارح مكانه، فالشكل جديد والمتن على حاله.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

جدول يبين مجموع الأنشطة والتمارين المنهجية تعمل على إتاحة الفرص للمتعلمين لتفعيل واسترجاع ما تعلموه في مختلف السياقات.

مجموع الأنشطة والتمارين المنهجية تعمل على إتاحة الفرص للمتعلمين لتفعيل واسترجاع ما تعلموه في مختلف السياقات	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	10	%50
	سنة ثانية	20/17	04	%23.52
	سنة ثالثة	20/17	07	%41.17
	سنة رابعة	20/15	07	%46.66
	سنة خامسة	20/16	06	%37.5
نوعا ما	سنة أولى	20/20	08	%40
	سنة ثانية	20/17	09	%52.94
	سنة ثالثة	20/17	10	%58.82
	سنة رابعة	20/15	09	%60
	سنة خامسة	20/16	10	%62.5
لا	سنة أولى	20/20	00	%00
	سنة ثانية	20/17	01	%5.88
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	%10
	سنة ثانية	20/17	03	%17.64
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



**التحليل :** أن ما تنشده بيداغوجيا الكفايات في بعدها البنائي ، أن يستطيع المتعلم التكيف مع المواقف من خلال استحضار ما تعلمه وتفعيله في ذلك الموقف الحقيقي ، وتعلم اللغة العربية وفقها يقتضي تمكن المتعلم بعد بناء معارفه اللغوية من الاتصال والتواصل بما يملكه من معارف مفعلة، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى تكافؤ الفرص بين المتعلمين في البناء والتفعيل ، وهو هدف آخر تبتغيه هذه البيداغوجيا الفاعلة ، إذا ما روعيت آليات استثمارها وإنجاحها في عملية تعليم اللغة العربية. وبالعودة إلى عينتنا انقسم الرأي بين من يرى فاعلية الأنشطة والتمارين في هذا الموضوع وهو ما ارتسم على النسبة التالية (س أ= 50% س ث= 23.52% ، س ثا= 41.17% ، س ر= 46.66% ، س خ= 37.5%) مؤكدين ما تقره المناهج في تنظيراتها. و بين من يرى حدوث ذلك نسبيا (س أ= 40% س ث= 52.94% ، س ثا= 58.82% ، س



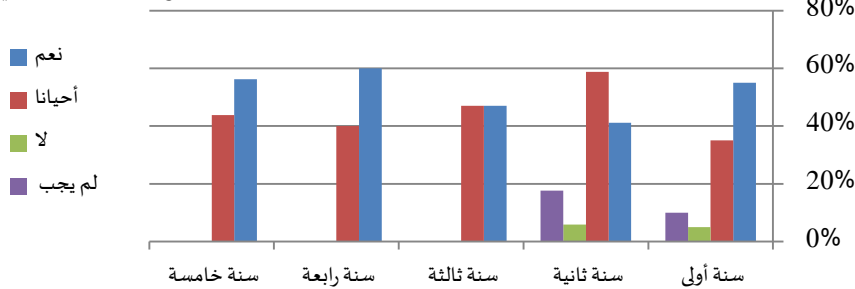
الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

ر=60%، س خ = 62.5%) وهي الغالبة ، إذ ترى أن مجموع الأنشطة والتمارين لا تتيح ما ذكرنا بشكل تام ، إنما يتجسد في البعض ويغيب في البعض الآخر . أما الإنكار التام فمثله نسبة (س ث=5.58% )مما يستدعي التحقق في فاعلية هذه الأنشطة وفق ما تقتضيه البيداغوجيا المعتمدة والبحث في أسباب هذه النسبية.

جدول يبين تعليم العربية بمختلف أنشطتها يمكن المتعلم من التواصل مع محيطه الاجتماعي

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	تعليم العربية بمختلف أنشطتها يمكن المتعلم من التواصل مع محيطه الاجتماعي
55%	11	20/20	سنة أولى	نعم
41.17%	07	20/17	سنة ثانية	
47.05%	08	20/17	سنة ثالثة	
60%	09	20/15	سنة رابعة	
56.25%	09	20/16	سنة خامسة	
35%	07	20/20	سنة أولى	أحيانا
58.82%	10	20/17	سنة ثانية	
47.05%	08	20/17	سنة ثالثة	
40%	06	20/15	سنة رابعة	
43.75%	07	20/16	سنة خامسة	
05%	01	20/20	سنة أولى	لا
5.88%	01	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	
10%	02	20/20	سنة أولى	لم يجب
17.64%	03	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

مبيان تعليم العربية بمختلف أنشطتها يمكن المتعلم من التواصل مع محيطه الاجتماعي



التحليل: يؤكد النموذج البنائي على ضرورة توفير خبرات تعليمية تجعل التعلم واقعي ذو مضمون يسهل تطبيقه في الحياة ولا يأتي ذلك إلا بوضع المتعلم في خبرات اجتماعية ، بعد أن اكتسب طرائق التعامل مع المشكلات ، واقتنع بأن معلومات الجماعة أكبر من معلومات كل فرد على حده ، نظرا للتركيز

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

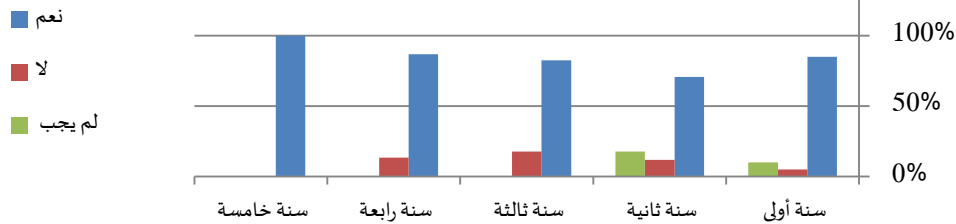
على التعلم التعاوني الموضوع في موافق حقيقية، منطلقات فعالة إذا استثمرت في تعليم المتعلم كيفية ربط لغته مع مجتمعه، وهو ما طرح على العينة كسؤال ، حيث أكدت النسبة الأغلب (س أ= 55% س ث= 41.17% ، س ثا= 47.05% ، س ر= 60% ، س خ = 56.25%) أن أنشطة اللغة العربية كفيلة بضمن تواصل المتعلم مع مجتمعه ، وبخاصة إذا كانت المحتويات دالة على هذا الارتباط ، حتى وأن غابت وجدت المعلم لها رابطا ومحققا للدور الحقيقي لتعلم أنشطة اللغة العربية، في حين نجد أن نسبة: (س أ= 35% س ث= 58.82% ، س ثا= 47.05% ، س ر= 40% ، س خ = 43.75%) تفرّ بوجود تباين في تحقق التواصل بين ما يتعلمه التلميذ وبين محيطه الاجتماعي إذ أن الأمر معزو لغياب المحتوى الاجتماعي ، أو إلى آليات تفعيله، فيما أنكرت نسب (س أ= 5.88% ، س ث= 17.64%) وجود هذا التواصل.

جدول يبين جمع المعلم للمعلومات حول معرفة المتعلم لغويا وحول التمشيات التي يعتمد عليها لحل مشكل معين وكذلك حول الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء النشاط.

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	جمع المعلم للمعلومات حول معرفة المتعلم لغويا وحول التمشيات التي يعتمد عليها لحل مشكل معين وكذلك حول الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء النشاط
85%	17	20/20	سنة أولى	نعم
70.58%	12	20/17	سنة ثانية	
82.35%	14	20/17	سنة ثالثة	
86.66%	13	20/15	سنة رابعة	
100%	16	20/16	سنة خامسة	
05%	01	20/20	سنة أولى	لا
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
17.76%	03	20/17	سنة ثالثة	
13.33%	02	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	
10%	02	20/20	سنة أولى	لم يجب
17.64%	03	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

مبيان جمع المعلم للمعلومات حول معرفة المتعلم لغويا وحول التمشيات التي يعتمد عليها لحل مشكل معين وكذلك حول

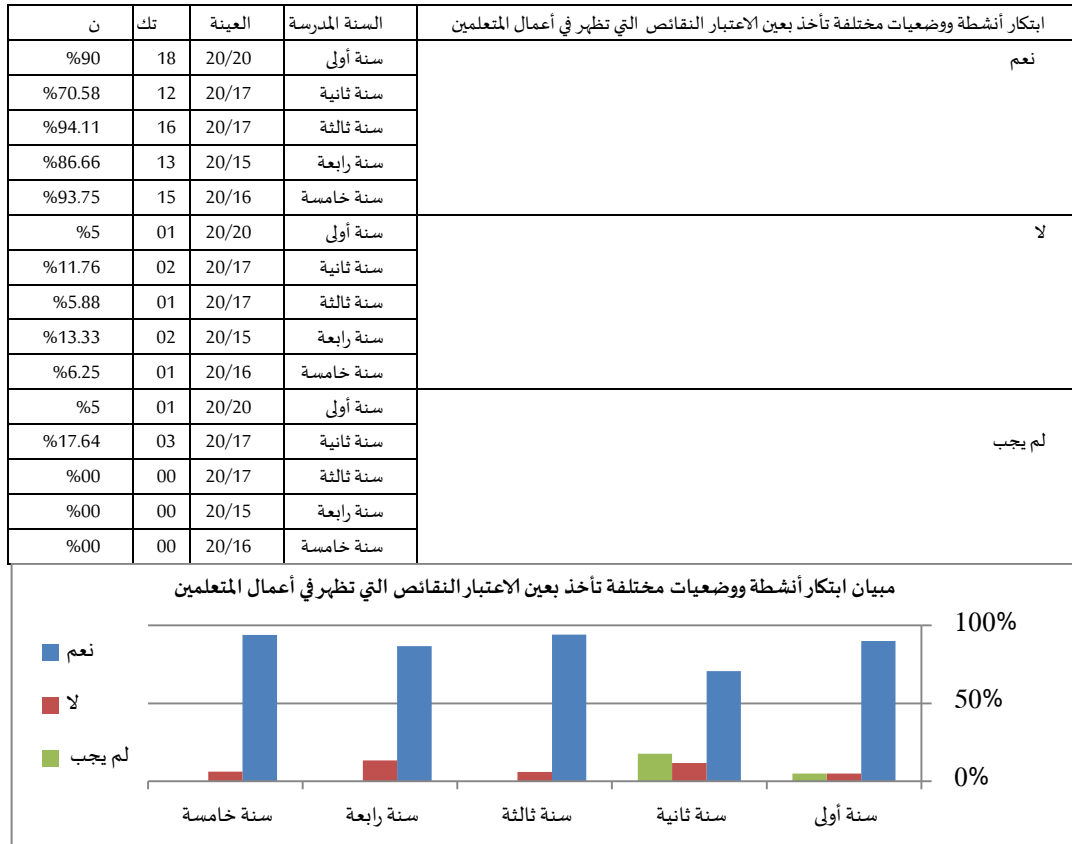
الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء النشاط



الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

التحليل: لضمان السيورة الحسنة للنشاط اللغوي وجب على المعلم أن يعتمد إلى جمع معلومات حول تلاميذه تتمثل في مجموع المعارف اللغوية لديهم ، تمشياتهم في حل مشكلاتهم ، أهم العوائق التي تعترضهم أثناء تنفيذ الأنشطة ، معلومات ستعمل على توضيح الرؤية للمعلم حول المنهجية التي سيعتمد إليها لاستيعاب جميع تلاميذه على اختلاف متعلقاتهم سابقة الذكر ، موضوع طرح على معلمي عينتنا إذا ما كانوا يعتمدون إلى جمع هذه المعلومات الميسرة لعملهم. حيث أكدت الغالبية ركونها إلى ذلك ، هذا ما مثلته النسبة الغالبة (س أ= 85 %، س ث = 70.50 %، س ثا = 82.35 %، س ر = 86.66 %، س خ = 100 %) ، وهو ما يكفل السير الحسن من خلال راحة المتعلم حين النشاط ، كون معلمه قد سبقه إجرائيا في تعبيد طريق فهم وإنجاز النشاط بكل ثقة وسهولة ، أما نسبة (س أ= 5 %، س ث = 11.76 % ، س ثا = 17.64 % ، س ر = 13.33 % ، س خ = 00 %) نفت أن تقوم بما سبق ذكره ، مما يعطينا تصورا لحال المتعلم حين النشاط وحال المعلم حين الأداء والتقييم .

جدول يبين ابتكار أنشطة ووضعيات مختلفة تأخذ بعين الاعتبار النقائص التي تظهر في أعمال المتعلمين

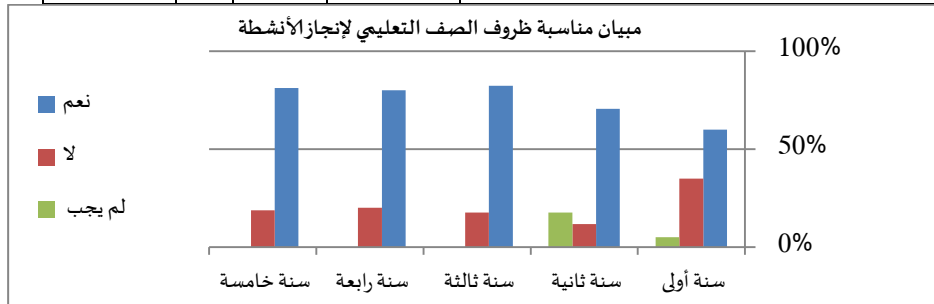


الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

**التحليل:** إن من صفات المعلم الكفاء أن يحمل على عاتقه عملية تطوير وتجويد العملية التعليمية بما فيها المتعلم وآليات تعلمه، تجده دائم البحث عن حلول للمشكلات التعليمية التي تصادفه في هذه العملية وبخاصة أثناء تنفيذ الأنشطة، فتراه مقيما مقوما. فبروحه العلمية يتقصي مكان النقص المعرفي لدى تلاميذه حين تلقيمهم للمعرفة أو أدائهم إياها، فإن رأى بأن الأنشطة المقررة لا تناسب أدائهم لكثرة وقوعهم في الخطأ جراء اعتبارات عدة، بعضها في المتعلم وبعضها في التخطيط للأنشطة.... إلخ، وبسؤال عينتنا حول ما سبق ذكره أكدت الأغلبية أنها تعتمد إلى ذلك تحملا للمسؤولية من جهة ومساعدة لتلاميذهم من جهة أخرى، وهذا ما نقرؤه من النسب التالية: (س أ = 90% س ث = 70.50%، س ثا = 94.11%، س ر = 86.66%، س خ = 93.75%)، فيما نفتت عينة أخرى هذا الدور التقييمي التقويبي و عزو ذلك ربما لعدم وقوع تلاميذه في هذه الصعوبات والنقائص أو لنظرته للأنشطة واتكاله على تبليغ المحتوى فحسب، ومثلته نسبة (س أ = 5% س ث = 11.76%، س ثا = 5.88%، س ر = 13.33%، س خ = 6.25%) وهي غير مستحبة من منظورنا التعليمي.

**جدول يبين مناسبة ظروف الصف التعليمي لإنجاز الأنشطة**

مناسبة ظروف الصف التعليمي لإنجاز الأنشطة	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	12	60%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	14	82.35%
	سنة رابعة	20/15	12	80%
	سنة خامسة	20/16	13	81.25%
لا	سنة أولى	20/20	07	35%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



**التحليل:** لممارسة الأنشطة اللغوية ممارسة هادفة مدبرة ومخططة في مواقف حيوية وطبيعية لتحقيق تنمية شاملة للمتعلمين، ولتحقيق الأهداف الأخرى للمحتوى الدراسي خاصة حل المشكلات وتنمية القدرة على الإنتاج والإبداع، كان لزاماً توفير الجو والظروف المناسبة في الصف التعليمي أو خارجه لضمان تحقق ما سبق ذكره، إذ لا بد من توفير كل ما أمكن من وسائل وميسرات تشعر بحيوية اللغة وفعاليتها وتعلمها وفق فرص متكافئة لممارستها وتجسيدها ما يربط دوال اللغة بمداول أنها، ليس هذا فحسب بل يعمل على إحياء وتنمية مخزونهم المفرداتي والتراكيب والسياسي على حد سواء، أمور أقرت أغلبية العينة على توفرها، وهذا ما مثلته (س أ = 60% س ث = 70.50%، س ثا = 82.35%، س ر = 80%، س خ = 81.25%) وهو ما يكفل التعلم والتعامل الحسن باللغة العربية، و بالمقابل نفت عينة معتبرة عن عدم توافر الظروف المناسبة لإنجاز الأنشطة المقررة، و نجد ذلك في النسب التالية: (س أ = 35% س ث = 76.64%، س ثا = 17.64%، س ر = 20%، س خ = 18.75%) نسب لا يستهان بها لأن انعدام الظروف المناسبة للتعلم كفيل بإضاعة فرص تعليمية وخبرات من حق المتعلم.

وفي سؤال مفتوح حول الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق أنشطة اللغة العربية جاءت إجاباتهم على النحو التالي :

سنة أولى ابتدائي: لا إجابات .

سنة ثانية ابتدائي: الوقت غير كاف، الخطوط الرديئة للمتعلمين، الفروق الفردية في مستوى الاستيعاب لدى التلاميذ، عدد التلاميذ الكبير، نقص الامكانيات، البطء في الكتابة مع ضيق الوقت، بعد المواضيع عن المحيط الاجتماعي والجغرافي للمتعلم، عدم اختيار مواضيع و مشاريع و أنشطة تفيد المتعلم، النقص الفادح للوسائل المساعدة على تنفيذ الأنشطة، نقص الوسائل المساعدة على المتعلم كالتدفئة شتاء والتكييف صيفاً.

سنة ثالثة ابتدائي: المحيط الخارجي للمدرسة كالضجيج، كثرة الأنشطة و تكرارها مع ضيق الوقت مع غياب التنوع فيها، الكتابة غير واضحة في الدفاتر، عدد التلاميذ الكبير و الاكتظاظ الذي يعيق سير الأنشطة، صعوبة بعض الأنشطة، انتقال المتعلم إلى المستوى الأعلى بدون رصيد لغوي ومعرفي وخاصة سنة أولى، إذ لا تخضع إلى الرسوب أبداً، غياب الرغبة عند بعض التلاميذ، عدم تفاعل التلاميذ مع جميع الأنشطة، تشتت عقول التلاميذ، انعدام الوسائل المساعدة.

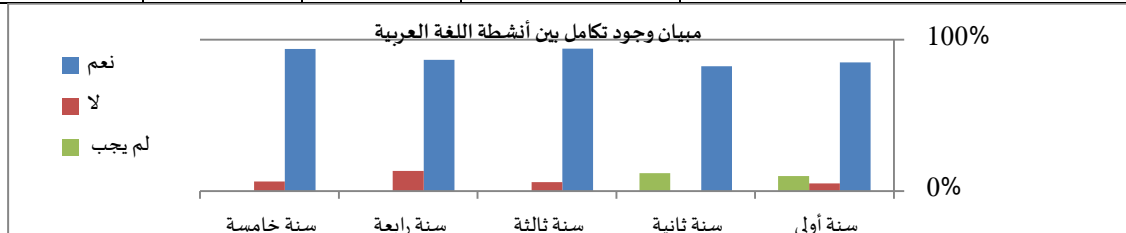
الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

سنة رابعة ابتدائي: بعض الظواهر اللغوية النحوية و الصرفية محذوفة و ذلك يرجع سلبا على مردود التلاميذ، مثلا المبني للمجهول محذوف (ماضي ومضارع) ومطالبة المعلم بتدريس نائب الفاعل (كيف ذلك)، قلة الوسائل، الفروق الفردية في الكتاب و بخاصة القراءة، نقص الدافعية لدى المتعلمين لحل الأنشطة، ازدواجية التطبيق على كراس القسم و كراس الأنشطة اللغوية، قلة الوقت مع كثرة التلاميذ، عدم التدرج في وضعيات التعلم وبناء معارفه، جهل المتعلم للأنشطة التي لا تتلاءم مع المحيط الذي يعيش فيه، اقتراح وسائل مساعدة في تعليم وتعلم اللغة العربية، مجسمات و صور و وسائل مرئية، وسائل توضيحية موازية مع موجود مع الكتاب المدرسي كالتلفزة التعليمية، انعدام الأنشطة اللاصفية (الزيارات و الخرجات الميدانية والدوريات و المجالات المخصصة للأطفال، المسجلات، الفرق الإنشادية، مكتبة قائمة على مختارات تستهوي التلاميذ).

السنة خامسة ابتدائي: كثرة الأنشطة و تنوعها واعتماد النصوص غير المتطابقة مع واقع المتعلم و الوضع البيئي والاجتماعي و تقاليد المنطقة، ضيق الوقت، كثرة المعيددين، كثرة المحتويات و تشبعها مع قلة المراجع الخارجية إن لم نقل انعدامها.

جدول يبين وجود تكامل بين أنشطة اللغة العربية

وجود تكامل بين أنشطة اللغة العربية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	17	85%
	سنة ثانية	20/17	14	82.35%
	سنة ثالثة	20/17	16	94.11%
	سنة رابعة	20/15	13	86.66%
	سنة خامسة	20/16	15	93.75%
لا	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

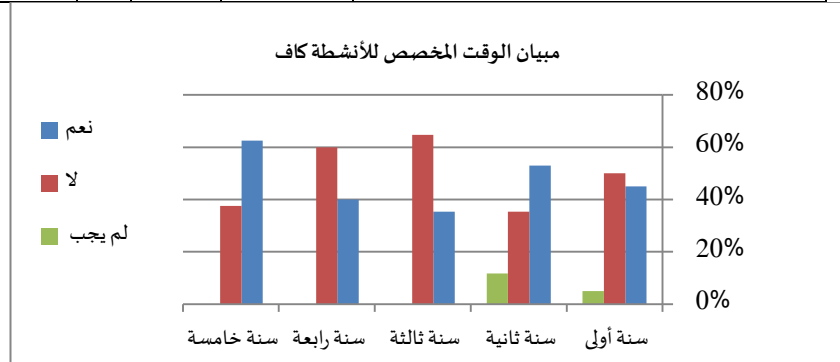


الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

التحليل: من شروط نجاح المناهج ومحتوياتها تكامل وانسجام الأنشطة المقررة مع فروع اللغة العربية ، فما يحمله المنهاج والمحتوى يفصله النشاط . حيث أكدت أغلبية العينة بحصول ذلك التكامل ، وهو ما عبرت عنه نسب (س أ = 85% س ث = 82.35% ، س ثا = 94.11% ، س ر = 86.66% ، س خ = 93.75%) وهو الواجب توافره . وهو ما نفتته عينة بسيطة مؤكدة عدم تحقيق هذا التكامل ، وقد مثلتها نسب (س أ = 5% ، س ثا = 5.88% ، س ر = 13.33% س خ = 6.25%) ، نسب لأبد من البحث في حقيقة القصور الكامن بهذا المقام ، لأن أي عرج ونقص في هذا الموضوع محسوب على التحصيل والأداء والتعليم على حد سواء.

جدول يبين الوقت المخصص للأنشطة كاف

الوقت المخصص للأنشطة كاف	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	09	%45
	سنة ثانية	20/17	09	%52.97
	سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
	سنة رابعة	20/15	06	%40
	سنة خامسة	20/16	10	%62.5
لا	سنة أولى	20/20	10	%50
	سنة ثانية	20/17	06	%35.29
	سنة ثالثة	20/17	11	%64.70
	سنة رابعة	20/15	09	%60
	سنة خامسة	20/16	06	%37.5
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	%5
	سنة ثانية	20/17	02	%11.76
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



التحليل: تمارس الأنشطة في أثناء اليوم الدراسي من خلال تخصيص وقت يحدد في الجدول الأسبوعي ، على شرط أن يكون الوقت كافيا لأدائها ، أي حجم النشاط المعرفي والأدائي مع الحجم الزمني ، كي لا يحدث تقصير وحشو في حال غياب هذه الملائمة . وفي سؤال عينتنا حول كفاية الزمن المخصص للأنشطة في أدائها ، أكدت الأغلبية أن الوقت غير كاف ، إذ ينجر عنه العديد من التبعات ، مثل تخلي

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

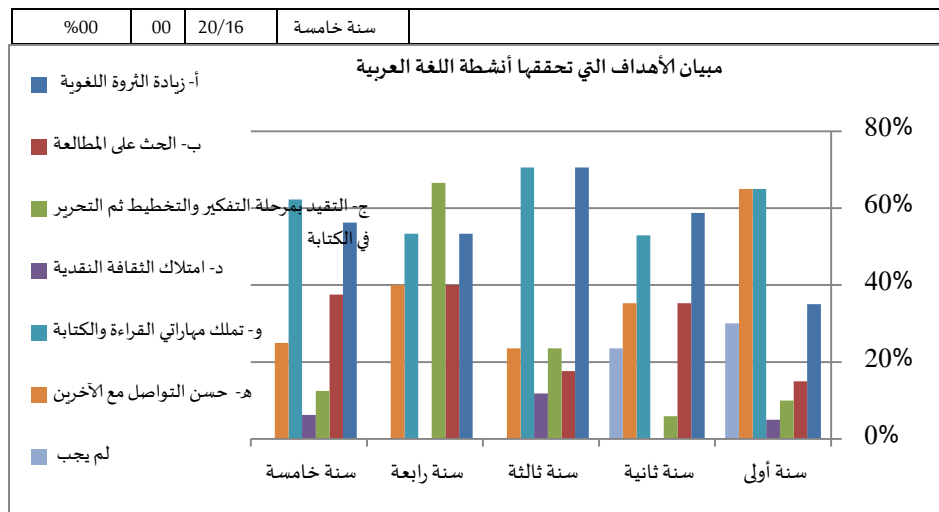
المعلم عن بعض الجزئيات ، مما يسبب في حدوث ضغوط على مستوى النشاط ، أو التقليل من عدد الأنشطة المقررة ، أي أداء أنشطة على حساب أنشطة أخرى يخال المعلم عدم أهميتها ، إلى جانب الضغط الممارس على كل من المعلم والمتعلم ، مما يتولد عنه قلة الجودة ، هذه الأخيرة تتوافر إذا ما خطط لزمن الأنشطة بالشكل الصحيح . وفي الضفة الأخرى نجد نسبة تفر بكفاية الزمن المخصص للأنشطة ، وهو عبرت عنه نسب (س أ = 45% س ث = 52.97% ، س ثا = 35.29% ، س ر = 40% ، س خ = 62.5%) ، تبقى نسباً معتبرة إذ أنه من الضروري التخطيط للكفاية الزمنية للنشاط مع اعتبارات أخرى .

جدول يبين الأهداف التي تحققها أنشطة اللغة العربية

الأهداف التي تحققها أنشطة اللغة العربية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
أ- زيادة الثروة اللغوية	سنة أولى	20/20	07	35%
	سنة ثانية	20/17	10	58.82%
	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
ب- البحث على المطالعة	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	06	35.29%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
ج- التقيد بمرحلة التفكير والتخطيط ثم التحرير في الكتابة	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	01	66.6%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
د- امتلاك الثقافة النقدية	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	02	11.76%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
و- تملك مهارات القراءة والكتابة	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%
	سنة خامسة	20/16	10	62.25%
هـ- حسن التواصل مع الآخرين	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	06	35.29%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	04	25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	06	30%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%



## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



**التحليل:** تسعى أنشطة اللغة العربية في شموليتها إلى تحقيق أهداف معرفية ومهارات وجدانية للمتعلم، تتيح له النمو المتكامل، كما تعمل على تأكيد ممارسة اللغة ممارسة فعالة تسمح للمتعلم إبراز قدراته الابداعية حين تعلمها واكتسابها.

وفي سؤال عينتنا حول مجموع ما يمكن أن تحققه أنشطة اللغة العربية، جاء تملك مهاراتي القراءة والكتابة في المرتبة الأولى بنسبة (س أ = 65%، س ث = 52.94%، س ثا = 70.85%، س ر = 53.33%، س خ = 62.25%) وهو ما تجلّى في قراءتنا لمناهج اللغة العربية لهذه المرحلة، وسيطرة أنشطة القراءة والكتابة لتحقيق المحتوى على حساب أنشطة أخرى، وهو ما ينم عن سوء تخطيط وتوجيه لهذه الأنشطة، أما في المرتبة الثانية فكان لزيادة الثروة اللغوية لهذه الأنشطة بنسبة (س أ = 35%، س ث = 58.82%، س ثا = 70.50%، س ر = 53.33%، س خ = 56.25%) وهي من بين ما تركّز عليه الأنشطة اللغوية، لأنها الرصيد الذي يغترف منه التلميذ في ممارسته للغة على مستوى صفه أو خارجه، أما في المرتبة الثالثة فجاء لمهارة حسن التواصل بنسب (س أ = 65%، س ث = 35.29%، س ثا = 23.52%، س ر = 40%، س خ = 25%) وهي ما تركّز عليه البيداغوجيا الحاوية لسيرورة هذه الأنشطة، فالمنهاج الوظيفي والتواصلية المعتمدين في بيداغوجيا الكفايات يؤكد أن على ضرورة تعليم التلميذ وممارسة لغته تواصلية مع الآخرين، أما في المرتبة الرابعة فكانت للحث على المطالعة بنسب (س أ = 15%، س ث = 35.29%، س ثا = 23.64%، س ر = 40%، س خ = 37.5%)، إذ أن بناء المتعلم لمعرفته يتطلب منه البحث عن مصادر المعرفة وعدم الاكتفاء بما يقدمه المعلم أو الكتاب المدرسي، لتأتي في المرتبة الخامسة مهارة التقيد بمراحل التعلم وإنجاز الأنشطة بدءاً بالتفكير والتخطيط فالتحرير فالكثافة بنسبة (س أ = 10%، س ث = 5.88%،

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

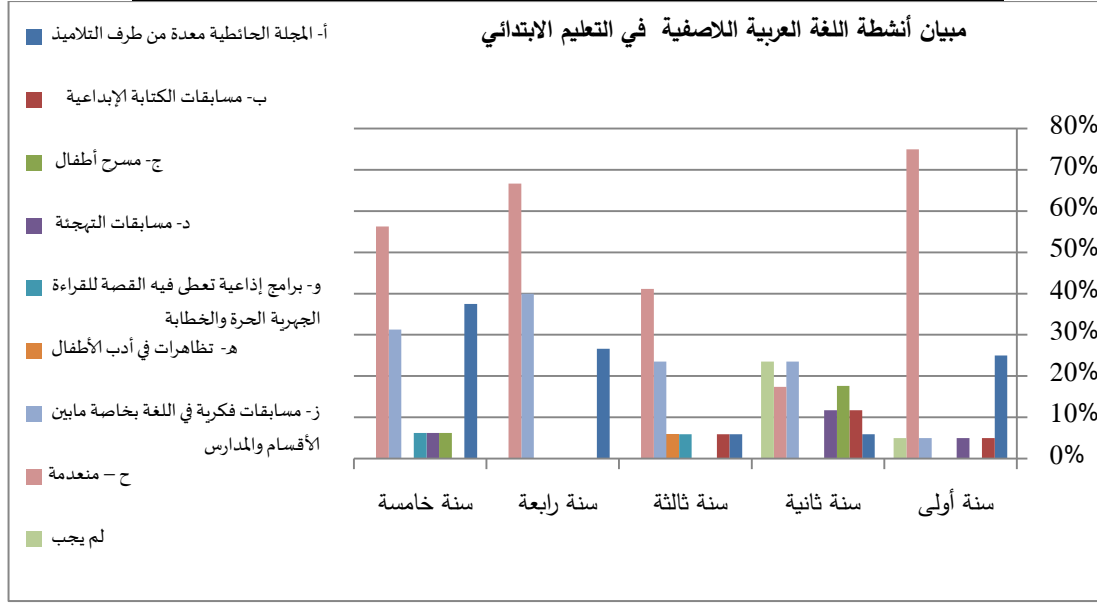
س ثا = 23.52 %، س ر = 6.66 %، س خ = 12.5 %، وأكثر ما تتعلق هذه بالأنشطة بالمشاريع الكتابية ، و التي تكون أكثر حضورا في الطور الثاني من هذه المرحلة ، إلا أنها مراحل لابد من التقيد بها لإنجاح العمل التعليمي ، لتأتي في المرتبة السادسة والأخيرة مهارة امتلاك الثقافة النقدية بنسبة (س أ = 5 % س ث = 00 %، س ثا = 11.76 %، س ر = 00 %، س خ = 6.25 % ) ، إذ يعتبر النقد آخر مرحلة في اكتساب المهارات والمعارف ، هذه الأخيرة تعد قاعدة للانطلاق في النقد وعدم التقبل المباشر. واحتلالها المرتبة الأخيرة منطقي، نظرا للخصائص الذهنية لتلاميذ هذه المرحلة ، و التي تقتضي تعلم النقد بأبسط صوره . فإذا نظرنا ترتيب الأهداف التي تحققها الأنشطة اللغوية وجدناها منطقية مراعية لما جاء به المنهاج ، ومتوافقة مع خصائص تلاميذ الابتدائي النمائية بما فيها اللغوية .

جدول يبين أنشطة اللغة العربية الالصفية في التعليم الابتدائي

أنشطة اللغة العربية الالصفية في التعليم الابتدائي	السنة المدرسة	العينة	تلك	ن
أ- المجلة الحائطية معدة من طرف التلاميذ	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%
	سنة رابعة	20/15	04	26.66%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
ب- مسابقات الكتابة الإبداعية	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
ج- مسرح أطفال	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
د- مسابقات التهجئة	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
و- برامج إذاعية تعطى فيه القصة للقراءة الجهرية الحرة والخطابة	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
هـ- تظاهرات في أدب الأطفال	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
ز- مسابقات فكرية في اللغة بخاصة ما بين الأقسام والمدارس	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	06	40%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

سنة خامسة	20/16	05	%31.25
سنة أولى	20/20	15	%75
سنة ثانية	20/17	07	%17.41
سنة ثالثة	20/17	10	%41.17
سنة رابعة	20/15	10	%66.66
سنة خامسة	20/16	09	%56.25
سنة أولى	20/20	01	%5
سنة ثانية	20/17	04	%23.52
سنة ثالثة	20/17	00	%00
سنة رابعة	20/15	00	%00
سنة خامسة	20/16	00	%00

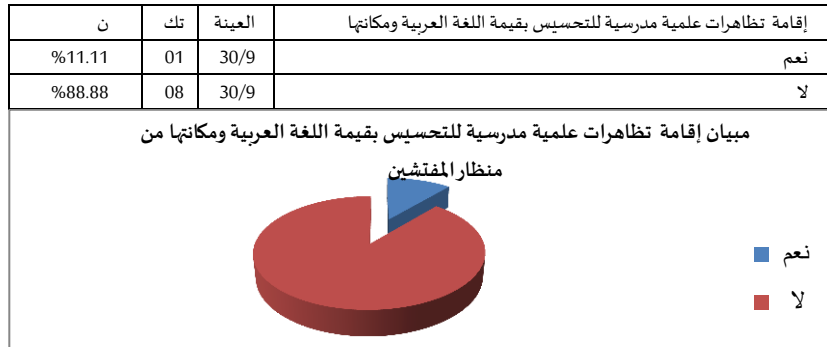


**التحليل:** إذا كان للأنشطة الصفية دور في امتلاك المتعلم للمعرفة والممارسة، فإن الأنشطة اللاصفية هي الميدان الذي تثبت فيها النجاح لعملية التعلم، إذ لا يكتفي المتعلم بمجموع ما يقدم من معرفة وأنشطة صفية بقدر ما هو بحاجة إلى معاينة المعاشية، نظرا لمجموع الأهداف الجليّة التي يخدمها هذا النوع من الأنشطة في البناء المتكامل لتلاميذ المرحلة الابتدائية. إذ أن الأنظمة التعليمية الحديثة ترى بالدرجة الأولى إعداد المواطن الصالح المعطاء المتفاعل مع حاجات مجتمعه ومشاكله. وفي البحث عن واقع وجود هذا البحث للنوع المهم من الأنشطة جاءت النسبة المقررة بانعدامها في الرتبة الأولى بنسبة (س أ = 75% س ث = 41.17%، س ثا = 58.82%، س ر = 66.66%، س خ = 56.25%) وهي نسب تنم عن واقع تعليمي ضعيف أهمل إجراء تعليميا بهذا الحجم معلوم الفوائد. مما يضيع الكثير من الخبرات والكفايات كانت ستجد لها مسرحا لتنطلق إلى الأفق البعيد. وعذر انعدامها - الذي لا يُقبل - تكلفة هذا النوع من الأنشطة، فالأموال التي تهدر في الفارغات في قطاعات أخرى، كان أجدى أن توجه إلى الميدان التعليمي للنهوض به. أما المرتبة الثانية فجاءت لمجموع مسابقات ما بين الأقسام والمدارس وبنسب غير

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

مشجعة وهو ما مثله نسب (س أ = 5% س ث = 23.52% ، س ثا = 23.52% ، س ر = 40% ، س خ = 31.25%) إذ أنه لا يمارس بالشكل المرضي ، أما المرتبة الثالثة فجاءت معبرة عن المجلة الحائطية المنجزة من طرف التلاميذ . بنسب تدل على افتقار مدارسنا إلى أبسط الأنشطة اللاصفية . فما هو المكلف في مجلة حائطية ؟ إذ جاءت نسبها القليلة خبر صادم لهذا الواقع ب: (س أ = 25% س ث = 5.88% ، س ثا = 5.88% ، س ر = 26.66% ، س خ = 37.5%) ، و تقاسمت كل من مسابقات الكتابة الابداعية (س أ = 5% س ث = 76% ، س ثا = 11% ، س ر = 5.88% ، س خ = 00% ، س ر = 00% ، س خ = 00%) ومسرح الأطفال (س أ = 00% س ث = 17.64% ، س ثا = 00% ، س ر = 00% ، س خ = 6.25%) ومسابقات التهجئة (س أ = 5% س ث = 11.76% ، س ثا = 00% ، س ر = 00% ، س خ = 6.25%) المرتبة الرابعة بنسب جد ضعيفة تزيد الواقع التعليمي إيلا ما ، حيث نرى هضم حق التلميذ في التعلم المعاصر المفيد . أما في المرتبة الخامسة فجاءت للبرامج الإذاعية المدرسية بنسب (س أ = 00% س ث = 00% ، س ثا = 5.88% ، س ر = 00% ، س خ = 6.25%) وجاءت في المرتبة الأخيرة تظاهرت أدب الاطفال بنسب شبه معدومة ل (س أ = 00% س ث = 00% ، س ثا = 5.88% ، س ر = 00% ، س خ = 00%) ، إحصاءات دلت بقوة عن واقع الأنشطة اللاصفية رغم أهميتها.

جدول يبين إقامة تظاهرات علمية مدرسية للتحسيس بقيمة اللغة العربية ومكانتها من منظار المفتشين.



التحليل: تختلف استراتيجيات تعزيز مكانة اللغات في نفوس أبنائها ، ومهما كان ذلك الاختلاف فإن الجدوى حاصله لا محالة . إذ تعتمد الهيئات المسؤولة على تطوير اللغات وحمايتها إلى عقد تظاهرات علمية مدرسية للتحسيس بقيمة اللغة الوطنية ، وبسؤال عينتنا من المفتشين حول هذا الموضوع الهام أكدت نسبة (م إ = 88.88% انعدام هذا النوع من الأنشطة ، رغم أهمية التعريف بهذه اللغة الكريمة وضرورة الحفاظ عليها والعمل على تعلمها ، وهو ما أكدته النسبة المقررة (م إ = 11.11%) بوجود هذا النوع من التظاهرات ، وهو ما نراه بشكل نادر كما هو حاصل مع مهرجان القراءة في احتفال والذي تحصر

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

فعالياته في بعض الأنشطة وعلى مستوى بعض المديرية الثقافية، إذ لا تتجاوز فعالياته ثلاثة أسابيع في السنة.

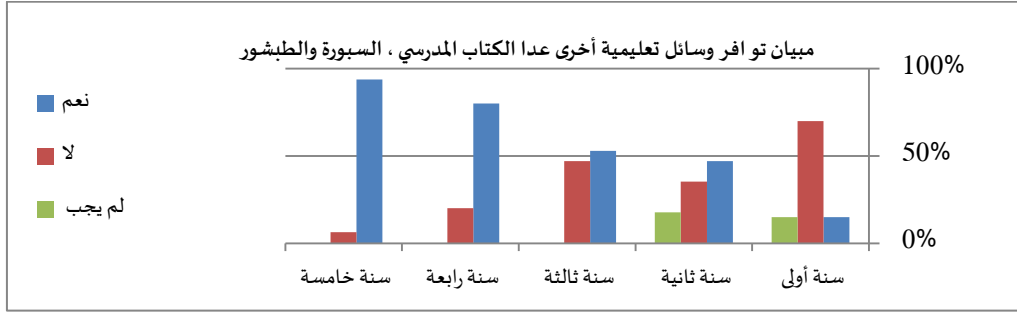
5/2 على مستوى الوسائل التربوية: وتمت على مستواه مناقشة القضايا التعليمية التالية:

- توافر وسائل تعليمية أخرى عدا (الكتاب المدرسي، السبورة والطبشور).
- نوعية الوسائل التعليمية المتوفرة في تعليم اللغة العربية.
- الوسائل التعليمية المسخرة في الصف كافيّة لتعليم اللغة العربية.
- توافر المدرسة على حواسيب موصولة بالشبكة العنكبوتية لاستثمارها في التعليم.
- وجود مكتبة مطالعة بالمدرسة.
- ضرورة توفير مختبرات خاصة باللغة العربية لتوصيل النطق الصحيح لتلميذ المرحلة الابتدائية.
- ابتكار أو تقديم المعلم وسائل تعليمية جديدة تساعد على التأقلم مع الوضعيات التعليمية التعليمية و تجود اكتساب اللغة العربية.
- تقديم المعلم مقترحات لتوفير الوسائل التعليمية.
- الوسائل الموفرة للمعلم تساعد على بلوغ الأهداف المسطرة.

جدول يبين توافر وسائل تعليمية أخرى عدا (الكتاب المدرسي، السبورة والطبشور)

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	توافر وسائل تعليمية أخرى عدا (الكتاب المدرسي، السبورة والطبشور)
15%	03	20/20	سنة أولى	نعم
47.05%	08	20/17	سنة ثانية	
52.94%	09	20/17	سنة ثالثة	
80%	12	20/15	سنة رابعة	
93.75%	15	20/16	سنة خامسة	
70%	14	20/20	سنة أولى	لا
35.29%	06	20/17	سنة ثانية	
47.05%	08	20/17	سنة ثالثة	
20%	03	20/15	سنة رابعة	
6.25%	01	20/16	سنة خامسة	
15%	03	20/20	سنة أولى	لم يجب
17.64%	03	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



التحليل: تأكدت الدراسات كما يؤكد الواقع التعليمي أن استخدام الوسائل التعليمية يؤدي إلى نمو الثروة اللغوية عند التلاميذ ، كما يساعد على تعلم مهارات لغتهم بالشكل الفعال مع استثمار واختصار الوقت ، مقارنة مع عدم استعمالها أو اكتفاء بالوسائل التقليدية المتعارف عليها ( الكتاب المدرسي / سبورة / طبشور) فالفرق في نواتج الاستخدام من عدمه واضح للعيان . و بخصوص توافرها في الواقع التعليمي الجزائري أكدت العينة (س أ= 15% س ث= 47.05% ، س ثا= 52.94% ، س ر= 80% ، س خ = 93.25%) إذ يلاحظ قلتها في السنتين الأولى والثانية وهما الأحوج إليهما ، لأن التلميذ في هذه المرحلة بصري حسي أكثر من سمعي ذهني إذ أن العينة المتبقية تساند عدم توافر المدارس على الوسائل التعليمية المساعدة على التعلم ويظهر ذلك جليا في نسب (س أ= 70% س ث= 35.92% ، س ثا= 47.05% ، س ر= 20% ، س خ = 6.25%) وهو ما يؤكد افتقار البيئة التعليمية لأهم العوامل المساعدة والمحفزة على التعليم.

وفي سؤال مفتوح للمعلمين حول الوسائل المتوفرة عدا ( الكتاب المدرسي ، السبورة والطباشير):

ذكر المعلمون مجموعة من الوسائل لم تخرج عن : المشاهدة وبعض الصور ، بعض القصص وبشكل قليل .

جدول يبين نوعية الوسائل التعليمية المتوفرة في تعليم اللغة العربية من منظار المفتشين

نوعية الوسائل التعليمية المتوفرة في تعليم اللغة العربية من منظار المفتشين	العينة	تك	ن
تقليدية	30/9	04	%44.44
معاصرة	30/9	03	%33.33
منعدمة	30/9	02	%22.22

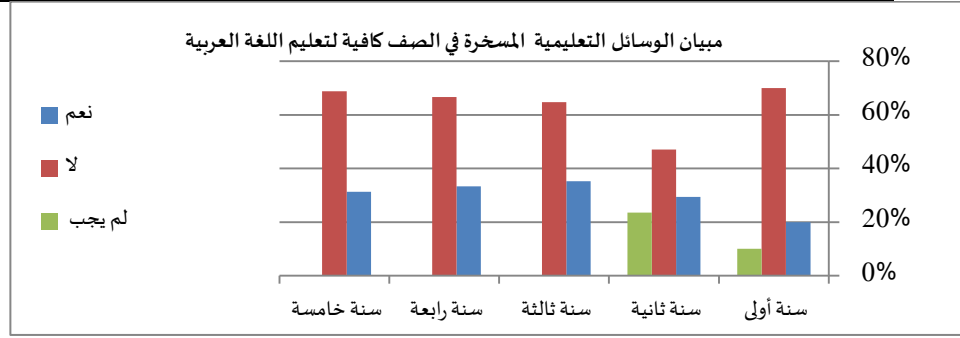
التحليل: حين سؤال عينتنا من المفتشين حول نوعية الوسائل التعليمية المتوفرة في تعليم اللغة

العربية أكدت النسبة الغالبة (م إ= 44.44%) أن ما توافر منها تقليدي لا تجديد فيه ، أما نسبة (33.33%) فدللت على توافر الوسائل المعاصرة فيها أقربت نسبة (22.22%) عدم توافرها على الإطلاق وهو الأدهى والأمر .

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

جدول يبين الوسائل التعليمية المستخدمة في الصف كافي لتعليم اللغة العربية

الوسائل التعليمية المستخدمة في الصف كافي لتعليم اللغة العربية	السنة المدرسية	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	04	%20
	سنة ثانية	20/17	05	%29.41
	سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
	سنة رابعة	20/15	05	%33.33
	سنة خامسة	20/16	05	%31.25
لا	سنة أولى	20/20	14	%70
	سنة ثانية	20/17	08	%47.05
	سنة ثالثة	20/17	11	%64.70
	سنة رابعة	20/15	10	%66.66
	سنة خامسة	20/16	11	%68.75
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	%10
	سنة ثانية	20/17	04	%23.52
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



**التحليل:** أن يجد المعلم سندا يتكئ عليه في تقديم مادته وأنشطته أهون عليه بكثير من أن يكتفي بجهده الخاص فيصبح الحمل حملين ، إذ أن الوسائل التعليمية تهون الكثير وتبعد الملل والرتابة بشكل كبير، لذا تستوجب البيداغوجيات الحديثة توفير الوسائل التعليمية المساعدة والمناسبة لكل معرفة، ومع الانفجار المعرفي الحاصل في حياتنا تنوعت الوسائل وتعددت وأصبح من اليسير الوصول إلى المعلومة الكاملة بشتى الصور، وفي طرحنا فيما إذا كانت الوسائل المتوفرة بين يدي معلمينا كافية لتعليم اللغة العربية وقد حددها المناهج بالكتاب المدرسي السبورة وبعض المشاهد والصور، أجابت النسب الغالبة حصول إجحاف في حق توفير الوسائل اللازمة لتعليم لغتنا، وهو ما أقرته نسبة (س=أ=70 % س ث=47.05 % س ثا=64.70، س ر=66.66 % س خ=68.75 %) رغم أن تعليم تلاميذ هذه المرحلة أحوج إلى استعمال الوسائل التوضيحية كالأفلام الكرتونية والأناشيد المصورة ... إلخ، أما النسب الأخرى (س=أ=20 % س ث=29.41 % س ثا=35.29، س ر=33.33 % س خ=31.25 %)، فأكدت كفاية الوسائل المتوفرة على

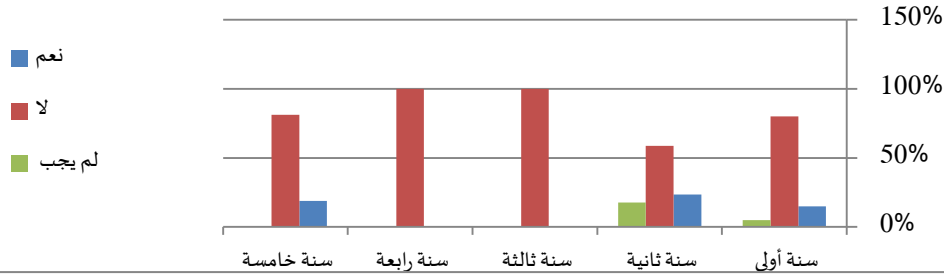
الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

بساطتها لتعليم اللغة العربية ، ولعل رأيها هذا من منطلق أن المحتويات الموجهة لهذه المرحلة لا تعتمد اعتمادا كبيرا على توفير الوسائل التعليمية .

جدول يبين توافر المدرسة على حواسيب موصولة بالشبكة العنكبوتية لاستثمارها في التعليم

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	توافر المدرسة على حواسيب موصولة بالشبكة العنكبوتية لاستثمارها في التعليم
15%	03	20/20	سنة أولى	نعم
23.52%	04	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
18.75%	03	20/16	سنة خامسة	
80%	16	20/20	سنة أولى	لا
58.82%	10	20/17	سنة ثانية	
100%	17	20/17	سنة ثالثة	
100%	15	20/15	سنة رابعة	
81.25%	13	20/16	سنة خامسة	
5%	01	20/20	سنة أولى	لم يجب
17.64%	03	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

مبيان توافر المدرسة على حواسيب موصولة بالشبكة العنكبوتية لاستثمارها في التعليم



التحليل: تسعى المنظومة الجزائرية إلى مواكبة النقلة النوعية التي تشهدها البشرية على جميع الأصعدة بخاصة المنظومات التعليمية ، ولم يعد من الصعب الحصول على حاسوب وربطه بالشبكة العنكبوتية ، بل هي من أيسر الوسائل الذي تستطيع المنظومات التربوية توفيرها لتلاميذها ، لكن الواقع الجزائري في التعليم أقر عكس ذلك ، إذ مازالت المنظومة الجزائرية بدائية في وسائلها حيث لم توفر بالشكل الكامل هذه الوسائل وتلك الخدمات ليس للمتعلمين فحسب بل حتى للمعلمين تسهيلات لمهامهم التعليمية ، إذ تعرف المدرسة الجزائرية افتقارا لهذه التقنية وبخاصة في المرحلة الابتدائية التي تعد ركيزة باقي المراحل ، حيث عبرت الأغلبية بنسب (س=80 % س ث=58.82 % س ثا=100 %، س ر=100 % س خ=81 %) افتقار مدارسها لمثل هذه الوسائل التي تجاوزتها الكثير من دول العالم الثالث والأشد فقرا من

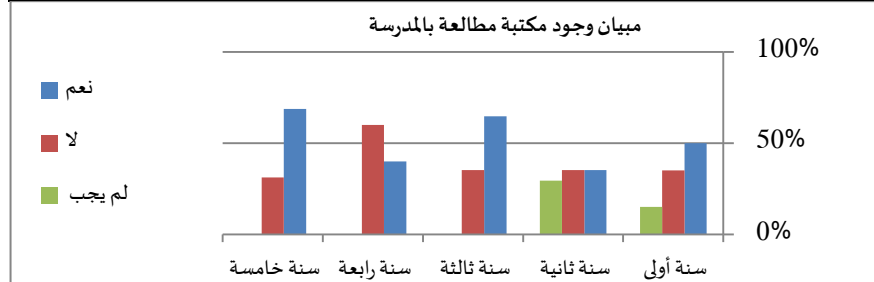


الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

الجزائر، أما نسبة (س أ=15 %، س ث=23.52 %، س ثا=00 %، س ر=00 % س خ=18.75 %)، وهي نسب لا يعتد بها من منظارنا والمقام الذي تقتضيه توفير وسائل أرقى مما سبق ذكره .

جدول يبين وجود مكتبة مطالعة بالمدرسة

وجود مكتبة مطالعة بالمدرسة	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	10	50%
	سنة ثانية	20/17	06	35.29%
	سنة ثالثة	20/17	11	64.70%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	11	68.75%
لا	سنة أولى	20/20	07	35%
	سنة ثانية	20/17	06	35.29%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	09	60%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	05	29.41%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

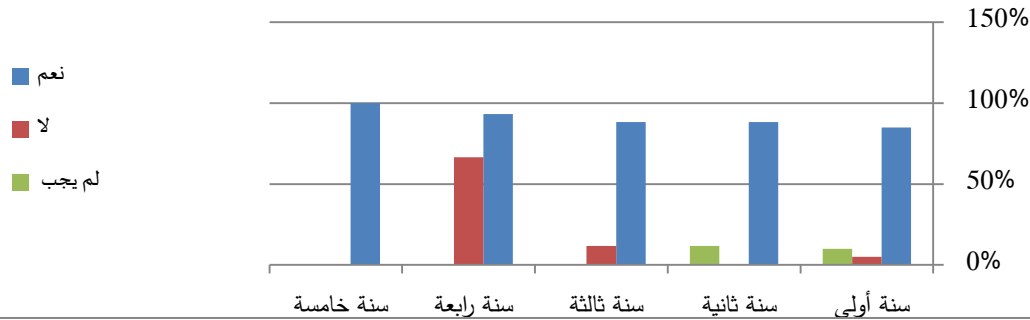


التحليل: تعد المدرسة رافدا تعليميا تحفيزيا للتلاميذ نحو حب لغتهم وتعلمها ، كما تعتبر المكتبة أبسط الوسائل الواجب توفيرها في المحيط المدرسي، كما أن وجود مكتبة بها يعطي دافعا قويا لقيمة التعلم فيها ، وحين سؤال عينتنا هل تتوافر مدارسهم على هذا المرفق التعليمي التثقيفي أكدت نسب (س أ=50 % س ث=35.29 % س ثا=64.70 %، س ر=40 % س خ=68.75 %) وجود هذا المرفق الهام والداعم للعملية التعليمية في جانبها التحفيزي خاصة ، أما النسب الأخرى فنفت وجود هذا المرفق رغم بساطته كما ذكرنا سلفا ، وهو ما أقرته نسب (س أ=35 % س ث=35.29 % س ثا=35.29 %، س ر=60 % س خ=31.29 %) مما يجعل الحياة راكدة فيها، إذ أن وجود هذا النوع من المرافق كفيل ببث روح الشغف نحو المطالعة والقراءة وهي الممهدة لكل التعلمات الأخرى .

### جدول يبين ضرورة توفير مختبرات خاصة باللغة العربية لتوصيل النطق الصحيح لتلميذ المرحلة الابتدائية الابتدائية :

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	ضرورة توفير مختبرات خاصة باللغة العربية لتوصيل النطق الصحيح لتلميذ المرحلة الابتدائية
85%	17	20/20	سنة أولى	نعم
88.23%	15	20/17	سنة ثانية	
88.23%	15	20/17	سنة ثالثة	
93.33%	14	20/15	سنة رابعة	
100%	16	20/16	سنة خامسة	
5%	01	20/20	سنة أولى	لا
00%	00	20/17	سنة ثانية	
11.76%	02	20/17	سنة ثالثة	
66.6%	01	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	
10%	02	20/20	سنة أولى	لم يجب
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

مبيان ضرورة توفير مختبرات خاصة باللغة العربية لتوصيل النطق الصحيح لتلميذ المرحلة الابتدائية



**التحليل:** ينشأ الطفل الجزائري في واقع لغوي يصعب تشخيصه نظرا لعشرات اللهجات الجزائرية التي تلوّك بها الألسنة ، فتلميذ الشمال يصعب عليه فهم تلميذ الجنوب والجنوب الأقصى، إذ يلتحق تلاميذ الجزائر بمدارسها وقد تعودت ألسنتهم الانحراف عن القالب المتعلم ، فيجد صعوبة في النطق الصحيح لهذه اللغة الكريمة، ويستثنى من ذلك حملة الذكر الكريم وحفظته ، الذين قوم القرآن ألسنتهم وهم قلة نادرة مقارنة بتعداد تلاميذنا، والتشخيص العلمي للمستويات التي ينطق بها المتعلم تقتضي ضرورة توفير المختبرات الصوتية لتعليم النطق الصحيح لمخارج نطق هذه اللغة الكريمة وإن استحال ذلك، سؤال طرحناه رغم أننا نعلم سبقا الاجابة عنه من منطلق الواقع المعيش الذي يستحيل أن يفكر في إنشاء هذا النوع من المختبرات رغم أننا بأمس الحاجة إليه ، وما كان سؤالنا هذا إلا لرصد الواقع الحقيقي، هل نحن حقا نحتاج إلى مختبرات تقويمية أم أن الواقع أفضل من ذلك . وجاءت إجابات عينتنا والأغلبية

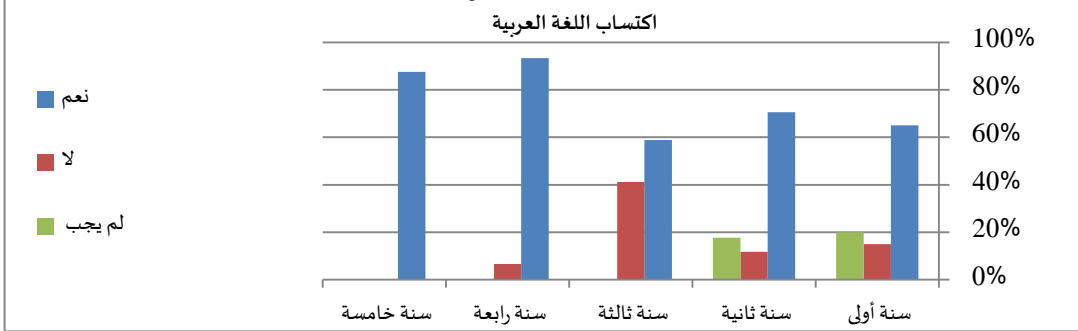
## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

الساحقة بأننا بحاجة ماسة إلى هذا النوع من المختبرات، وهو ما أقرته نسب (س=85 % س ث=88.23 % س ثا=88.23 %، س ر=93.33 % س خ=100 % ) ، في ما نفتت القلة النادرة حاجتنا إلى ذلك وهو ما عبرت عنه (س=5 % س ثا=11.76 %، س ر=6.66 %) إذ نظرتها سطحية للنطق الصحيح للسان العربي أو أنها تقوم بمجهود لتقويم السنة تلاميذها.

جدول يبين ابتكار المعلم وسائل تعليمية جديدة تساعد على التأقلم مع الوضعيات التعليمية التعليمية وتعود اكتساب اللغة العربية.

ن	ت	العينة	السنة المدرسة	ابتكار أو تقديم وسائل تعليمية جديدة تساعد على التأقلم مع الوضعيات التعليمية التعليمية وتعود اكتساب اللغة العربية
65%	13	20/20	سنة أولى	نعم
70.58%	12	20/17	سنة ثانية	
58.82%	10	20/17	سنة ثالثة	
93.33%	14	20/15	سنة رابعة	
87.5%	14	20/16	سنة خامسة	
15%	03	20/20	سنة أولى	لا
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
41.17%	07	20/17	سنة ثالثة	
6.66%	01	20/15	سنة رابعة	
5.12%	02	20/16	سنة خامسة	
20%	04	20/20	سنة أولى	لم يجب
17.64%	03	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

مبيان ابتكار أو تقديم وسائل تعليمية جديدة تساعد على التأقلم مع الوضعيات التعليمية التعليمية وتعود



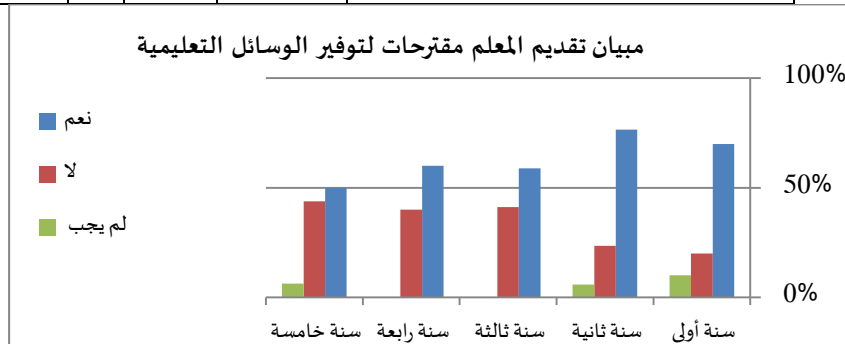
التحليل: حين عدم توافر الوسائل التعليمية في محيط المعلم والمتعلم نجد الأول يجتهد في سبيل البحث عن الحلول الابتكارية أو الابداعية، هدفه من ذلك تسهيل التعليم حتى على حسابه الخاص، فتراه يجتهد ويثابر ليرقى بتلاميذه إلى مصاف عليا ، ويشهد التاريخ لمعلمين عملوا في أحياء وضواحي معدومة، ولكن تجدهم بصرهم وحيم وتفانيهم لمهنتهم يخلقون من البساطة عجا ، فلا ينتظرون متى تتحسن الظروف،

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

بل يرون الزمن يمر وخبرات تضيق ويجب استدراك ما يجب استدراكه، وكان لتفانيهم أثر بالغ في نفوس تلاميذهم، وهو ما نجده في نسبة الغالبية في عينتنا التي أكدت أنها تعتمد إلى الابتكار، وأقلمت تلاميذها مع أي وضعية تعليمية، حيث جاءت نسبهم (س أ=65 %، س ث=70.50 %، س ثا=58.82 %، س ر=93.33 % س خ=87.5 %) أما العينة المتبقية فنفت اعتمادها ذلك، ولعل ذلك راجع لتوافر الوسائل في بيئتها المدرسية، فهي ليست بحاجة إلى ذلك، ومثلتها نسب (س أ=15 %، س ث=11.76 %، س ثا=41.17 %، س ر=6.66 % س خ=12.5 %) ولعلها حتى وإن لم تتوافر الوسائل اكتفت بتبليغ المحتويات جافة كما هي.

جدول يبين تقديم المعلم مقترحات لتوفير الوسائل التعليمية

تقديم المعلم مقترحات لتوفير الوسائل التعليمية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	14	70%
	سنة ثانية	20/17	13	76.47%
	سنة ثالثة	20/17	10	58.82%
	سنة رابعة	20/15	09	60%
	سنة خامسة	20/16	08	50%
لا	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	07	43.75%
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	01	05.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%



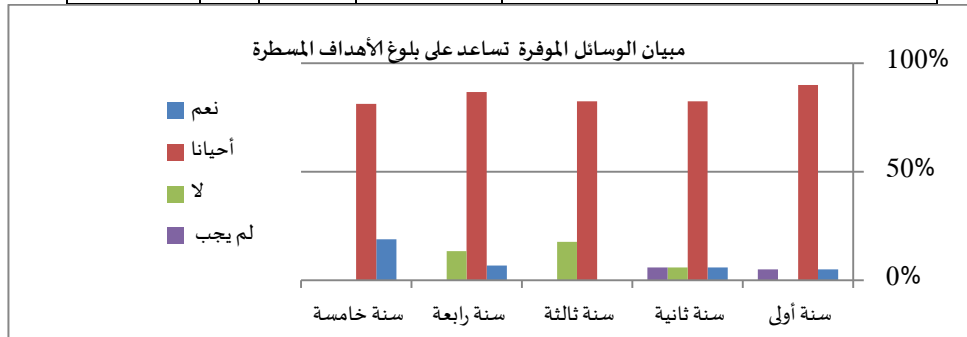
التحليل: في حالة عدم توافر وسائل تعليمية مساعدة يلجأ المعلم ضرورة إلى تقديم مقترحات لما يحتاجه ولا يكتفي بقبول الواقع على فقره إذ يخلي مسؤوليته ازاء ذلك ليصبح الأمر بين يدي المسؤولين أما بالتوفير وأما بالتحجج بانعدام السيولة المالية، فروح المسؤولية لابد من توافرها في المعلم لتغيير الواقع فبدل الاستكانة والخضوع له، إذ عبرت نسبة (س أ=70 % س ث=76.47 % س ثا=58.82 %، س ر=60 %

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

س خ=50%) أنها تعتمد بشتى الطرق إلى البحث عن توفير للوسائل التعليمية حتى بالاقتراح وأن كان في الكثير من الأحيان وهذا ما عيشناه في المدارس المفتقرة لأدنى الوسائل ، لأنه لا يسمع لهم رأي ، لكن البعض من المعلمين يصبر حتى يحصل على ما يريد ، أما العينة المتبقية فمثلها (س أ=20% س ث 23.52 % س ثا=41.17% ، س ر=40% س خ=43.75%) و التي أقرت أنها لا تعتمد إلى وضع مقترحات ولعلها مكتفية من هذا الجانب، أو أنها لا تحتاج إلى وسائل في تعليمها ، خاصة إذا كانت تلقن العلم تلقينا والاحتمال الثالث عدم وجود آذان صاغية مراعية ، كاف لعدم التفكير في تقديم مقترحات لذلك.

جدول يبين الوسائل الموفرة للمعلم تساعد على بلوغ الأهداف المسطرة

الوسائل الموفرة تساعد على بلوغ الأهداف المسطرة	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	01	6.66%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
أحيانا	سنة أولى	20/20	18	90%
	سنة ثانية	20/17	14	82.35%
	سنة ثالثة	20/17	14	82.35%
	سنة رابعة	20/15	13	86.66%
	سنة خامسة	20/16	13	81.25%
لا	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



التحليل: حين تسطير أهداف تعليم معرفة ما ، كان لزاما التخطيط توازيا لمجموع المحتويات المناسب ة والطرائق المطبقة والوسائل المساعدة ، حيث تتفاعل هذه الركائز من لدن المعلم ، وغايتها واحدة وهي

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

الوصول إلى الأهداف المسطرة ، وحين سؤال عينتنا حول الوسائل التي وفرتها الجهات المسؤولة لبلوغ الأهداف المرسومة ، أكدت الغالبية نسبة حدوث ذلك التناسب (س = أ = 90 % س = ث = 82.35 % س = ج = 82.35 % ، س = ر = 86.66 % س = خ = 81.66 % ) ، فأحيانا تكون الوسائل مناسبة للوصول إلى الأهداف وأحيانا لا .ومصير عدم التوافق معروف ، وهو ما ساندته نسب المنكرين لمساعدة الوسائل المتوفرة على بلوغ الأهداف (س = ث = 5.88 % ، س = ث = 17.64 % ، س = ر = 13.33 %) وقد تساوت النسب المنكرة مع النسب المؤيدة (س = أ = 5 % س = ث = 5.88 % ، س = ر = 6.66 % س = خ = 18.75 %) و التي رأت أن الوسائل المتوفرة لديهم كفيلة بالوصول إلى الوسائل المسطرة .

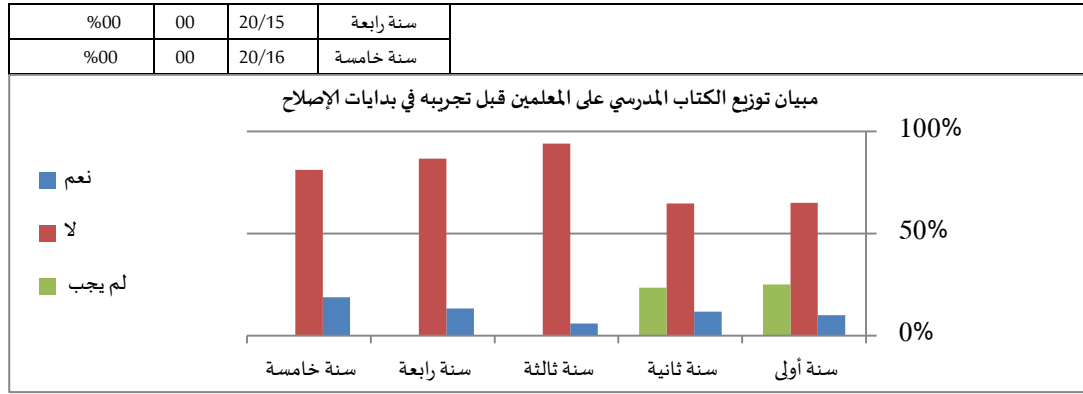
6/2 على مستوى الكتاب المدرسي: إذ تمت على مستواه البحث عن القضايا التعليمية التالية:

- توزيع الكتاب المدرسي على المعلمين قبل تجربته في بدايات الإصلاح.
- الكتاب المدرسي كاف لتعليم اللغة العربية
- تصور المعلم للكتاب المدرسي
- تلخيص المعلم لمادة الكتاب المدرسي في بداية الموسم الدراسي بغية إبراز النقاط الرئيسية لزيادة الوضوح الفكري عند التلاميذ
- تقييم معلمي الابتدائي لكتب اللغة العربية المدرسية حسب الشبكة .
- رأي المفتشين في إخراج وتأليف كتب اللغة العربية المسهلة لعملية تعلم التلميذ.
- إعجاب تلاميذ المرحلة الابتدائية بكتب اللغة العربية المدرسية.

جدول يبين توزيع الكتاب المدرسي على المعلمين قبل تجربته في بدايات الإصلاح

ن	ت	العينة	السنة المدرسية	توزيع الكتاب المدرسي على المعلمين قبل تجربته في بدايات الإصلاح
10%	02	20/20	سنة أولى	نعم
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
5.88%	01	20/17	سنة ثالثة	
13.33%	02	20/15	سنة رابعة	
18.75%	03	20/16	سنة خامسة	
65%	13	20/20	سنة أولى	لا
64.70%	11	20/17	سنة ثانية	
94.11%	16	20/17	سنة ثالثة	
86.66%	13	20/15	سنة رابعة	
81.25%	13	20/16	سنة خامسة	
25%	05	20/20	سنة أولى	لم يجب
23.52%	04	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

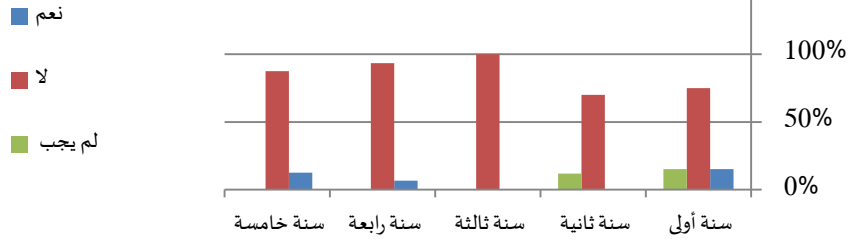


التحليل: من معايير الجودة في التعليم أن توضح الرؤى لأصحاب الميدان ليدلوا بدلوهم في القضايا التعليمية المستجدة، وكما مر بنا فإن إشراك المعلم في الأمور المركزية كإصلاح المناهج والمنظومة التربوي، إذ وجدنا أنه مغيب إلى أبعد الحدود، وإن كان عذر الجهة المسؤولة أن عملية المسح في هذه الأمور في غاية الصعوبة، لكن هذا لا يبرر إشراك الفاعلين على الأقل في اختيار المحتويات أو حتى تصويب ما جاء في الكتاب المدرسي المقترح، هذا الأمر كفيل أن يغير أموراً كثيرة، ويعطي دافعا للمعلمين بأنهم أصحاب قرار على الأقل في إعطاء تصوراتهم في المادة المعتمدة في أهم وسيلة تعليمية مشتركة بينهم وبين التلميذ وأسرهم. و تقتضي الضرورة العلمية التعليمية أن يوزع الكتاب على أهل الميدان قبل توزيعه على المتعلمين، وهو ما طرحناه على أهل القرار المفترضين، إذ أجابت أغلبية العينة أنه لم يقع ذلك، وهو ما توضحه نسب (س = 65% س ث = 64.70% س ر = 86.66% س خ = 81.25%) والمقصودون هنا مجموع المعلمين المخضرمين الذين عايشوا بدايات الإصلاح والانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات، وهم بدورهم قد ينقلون خبر ذلك إلى من جاء بعدهم وعاصروهم وقد دعم ذلك آراء من حاورناهم من معلمين في هذه القضية، إذ أقرروا أنهم وجدوا أخطاء معرفة ولغوية كثيرة وراسلوا الجهات المسؤولة لتصحيحها وتداركها، وبعدها قامت الوزارة على سنوات بإرسال قرارات تقتضي بإلزام المعلمين بإحصاء هذه الأخطاء، ولكن للأسف دار لقمان بقيت على حالها، حيث ذهبت جهود المعلمين سدا، ولم تصحح الأخطاء إلى أن غيرت في الجيل الثاني. وهذا لا ينفي أن عينة بسيطة أقرت أنها تسلمت الكتب قبل توزيعها. وهو ما عبرت عنه نسب (س = 10% س ث = 11.76% س ر = 5.88% س خ = 13.33% س خ = 18.75%) لكن ما فائدة التوزيع إذ لم يؤخذ بآراء المعلمين التصحيحية.

### جدول يبين الكتاب المدرسي كاف لتعليم اللغة العربية

الكتاب المدرسي كاف لتعليم اللغة العربية	السنة المدرسية	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	01	6.66%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
لا	سنة أولى	20/20	15	75%
	سنة ثانية	20/17	14	70%
	سنة ثالثة	20/17	17	100%
	سنة رابعة	20/15	14	93.33%
	سنة خامسة	20/16	14	87.5%
لم يجب	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

مبيان الكتاب المدرسي كاف لتعليم اللغة العربية



**التحليل :** مرّ بنا سابقا البحث في مجموع الوسائل التعليمية المتوافرة للمتعلم والمعلم على حد سواء، إذ وجدناها شبه منعدمة، فالوسيلة الوحيدة المتوافرة في واقعنا التعليمي هي الكتاب المدرسي. هذا الأخير يعرف مشاكل أثناء توزيع في أول الموسم الدراسي حيث يضطر الأولياء للبحث عنه في المكتبات الخارجية وهو اشكال يعطي تصورا على عدم ضبط الوزارة الوصية لاحتياجات متعلميها. وبالعودة إلى الكتاب المدرسي كونه المتوافر بين يدي المعلمين طرحنا سؤالاً عليهم حول ما إذ كانت هذه الوثيقة التربوية كافية لتعليم اللغة العربية. ردت الأغلبية بالسلب المقر بعدم كفايته وهو ما لمسناه في النسب المقررة بذلك 88.23%، س ث 70%، س ثا 100%، س ر=93.33% س خ=78.5%، إذ لابد من توافر وسائل مساعدة داعمة لمحتويات الكتب المدرسية فإن ندعي انتهاج بيداغوجيا عالمية كما هو الحال مع بيداغوجيا الكفايات وجب الاستعداد لها بكل حمولتها لكن أن ننتهج ونطبق دون توفير المستلزمات فالنقص وارد لا محالة. فأن نبني فندقا بمعدات كوخ فهو ضرب من اللامعقول. هذا وقد وجدنا نسبة لا يؤخذ بها في هذا المقام أن الكتاب المدرسي كاف لتعليم اللغة العربية وهو ما عبرت عنه نسب (س

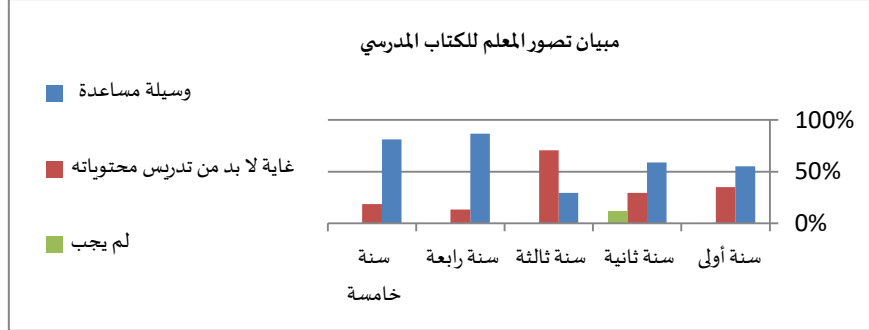


الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

أ=15%، س ث=00%، س ثا=00%، س ر=6.66%، س خ=12.5% (و التي في نظرها أن اللغة العربية لا تحتاج إلى وسائل. وهي نظرة تراثية قديمة بالمقارنة مع الصراع الحضاري الذي نعيشه وتعيشه اللغة العربية.

جدول يبين تصور المعلم للكتاب المدرسي

تصور المعلم للكتاب المدرسي	السنة المدرسية	العينة	تك	ن
وسيلة مساعدة	سنة أولى	20/20	11	55%
	سنة ثانية	20/17	10	58.82%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%
	سنة رابعة	20/15	13	86.66%
	سنة خامسة	20/16	13	81.25%
غاية لا بد من تدريس محتوياته	سنة أولى	20/20	07	35%
	سنة ثانية	20/17	05	29.41%
	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
لم يجب	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



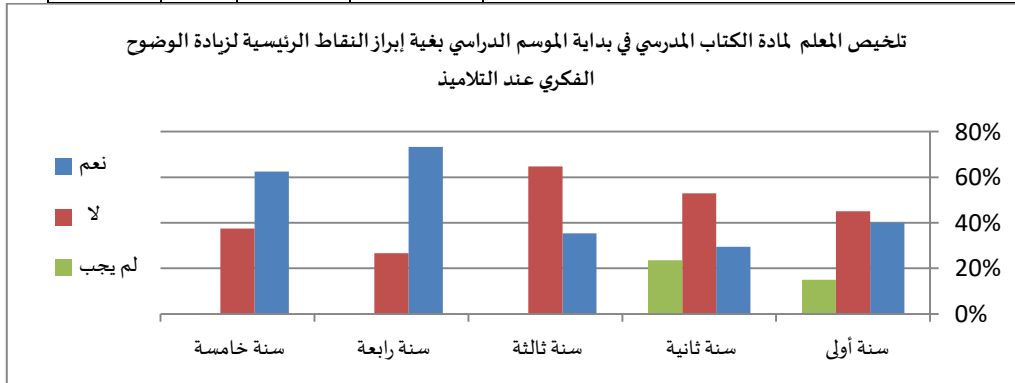
التحليل: تختلف تصورات مالكي المعرفة في الكتاب المدرسي المعتمد باختلاف غايتهم فهناك من يجعل منها وسيلة ينطلق منها لأفاق تعليمية أخرى، وهناك من يعتبره غاية لا بد من تدريس محتوياته. واختلاف المرجعيات الفكرية والبيداغوجية له دور كبير في تحديد هذا التصور. إذ أكدت الأغلبية بنسبة (س) أ=35%، س ث=58.82%، س ثا=29.41%، س ر=86.66% س خ=81.25% ) أنه وسيلة لتحقيق غاية ، وهو ما يؤكد التصور البيداغوجي الجديد في نظره للكتاب المدرسي ، على عكس نظرة النسب المتبقية (س) أ=35% س ث=29.41% س ثا=70.58%، س ر=13.33% س خ=18.75% ) ، و التي تراه محتو تعليمي لا بد من تبليغه في ذاته ، وهو تصور فرضته البيداغوجيات القديمة كما هو الحال مع

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

البيداغوجيا المضامين وبيداغوجيا الأهداف هذا من جهة ومن جهة أخرى عدم تكوين فرض نفسه في تحديد آلية العامل مع الكتاب المدرسي.

جدول يبين تلخيص المعلم لمادة الكتاب المدرسي في بداية الموسم الدراسي بغية إبراز النقاط الرئيسية لزيادة الوضوح الفكري عند التلاميذ.

ن	تك	العينة	السنة المدرسية	تلخيص المعلم لمادة الكتاب المدرسي في بداية الموسم الدراسي بغية إبراز النقاط الرئيسية لزيادة الوضوح الفكري عند التلاميذ
%40	08	20/20	سنة أولى	نعم
%29.41	05	20/17	سنة ثانية	
%35.29	06	20/17	سنة ثالثة	
%73.33	11	20/15	سنة رابعة	
%62.5	10	20/16	سنة خامسة	
%45	09	20/20	سنة أولى	لا
%52.94	09	20/17	سنة ثانية	
%64.70	11	20/17	سنة ثالثة	
%26.66	04	20/15	سنة رابعة	
%37.5	06	20/16	سنة خامسة	
%15	03	20/20	سنة أولى	لم يجب
%23.52	04	20/17	سنة ثانية	
%00	00	20/17	سنة ثالثة	
%00	00	20/15	سنة رابعة	
%00	00	20/16	سنة خامسة	



التحليل: من بنود العقد التعليمي القائم ما بين المعلم والمتعلم، أن يعتمد المعلم في بداية المعرفة أو جزئياته إلى إعطاء صورة شاملة لما سيتناول على مدى الموسم أو الفصول أو حتى على مستوى الوحدات والحصص، إذ أمكن ذلك والغاية منه التمهيد للمعرفة ومحاولة حصر تصورات المتعلمين حولها، كي تصبح بين يدي المعلم صورة لتمشيات تلك المادة ولو بشكل عام. وفي سؤال عينتنا حول قيامها بهذا البند تقاربت النسب إلى حد كبير بين مثبت لذلك والذين كانت نسبهم (س) = 40% س ث = 29.41% س ثا = 35.29% س ر = 73.33% س خ = 62.5%، ولعلها مدركة للغايات التعليمية التي

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

يحققها هذا الإجراء ، وبين منكر لقيامه بذلك وهو ما أكدته نسب (س أ = 45 % ، س ث = 52.94 % ، س ثا = 64.70 % ، س ر = 26.66 % ، س خ = 37.5 % ) ، ولعلها تحبذ التشويق المصاحب للجدة ، فالمجهول دائما مرغوب عكس ، أو أن المادة آتية آتية فلا داعي لتقديمها مسبقا ، فهم يجهلون ما لهذا الإجراء حين يقام على أصوله العلمية من فائدة ترجى أو لأنهم يرون أنه ليس بالأمر اليسير .

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي لكتب اللغة العربية المدرسية حسب الشبكة المقترحة من الباحثة

المعيار	الملاحظة سنة التدريس	جيد		متوسط		ضعيف		لم يجب	
		ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك
نوع الورق	سنة أولى 20/20	05	%25	12	%60	01	%5	02	%10
	سنة ثانية 20/17	14	%35,82	03	%64,17	00	% 00	00	% 00
	سنة ثالثة 20/17	05	%67,29	10	%82,58	02	%76,11	00	% 00
	سنة رابعة 20/15	07	%66,46	07	%66,46	01	%66,6	00	% 00
	سنة خامسة 20/16	06	% 37, 5	10	%62, 5	00	% 00	00	% 00
قياس الصفحة	سنة أولى 20/20	13	%65	05	%25	00	%00	02	%10
	سنة ثانية 20/17	14	%35,82	03	%64,17	00	% 00	00	% 00
	سنة ثالثة 20/17	08	%05,47	07	%17,41	02	%67,11	00	% 00
	سنة رابعة 20/15	11	%33,73	04	%66,26	00	% 00	00	% 00
	سنة خامسة 20/16	08	%50	08	%50	00	% 00	00	% 00
نوع الطابعة	سنة أولى 20/20	10	%50	08	%40	00	% 00	02	%10
	سنة ثانية 20/17	11	%70,64	06	%29,35	00	% 00	00	% 00
	سنة ثالثة 20/17	09	%94,25	03	%64,17	05	%64,29	00	% 00
	سنة رابعة 20/15	10	%66,66	04	%66,26	01	%66,6	00	% 00
	سنة خامسة 20/16	08	%50	08	%50	00	% 00	00	% 00
مقياس الحروف المستط	سنة أولى 20/20	10	%50	05	%25	03	%15	02	%10
	سنة ثانية 20/17	12	%50,70	03	%64,17	02	%76,11	00	% 00
	سنة ثالثة 20/17	09	%94,52	07	%17,41	01	%88,5	00	% 00
	سنة رابعة 20/15	11	%33,73	03	%20	01	%66,6	00	% 00
	سنة خامسة 20/16	08	%50	06	%37, 5	02	%12, 5	00	% 00
المسافات بين السطور	سنة أولى 20/20	09	%45	07	%35	02	%10	02	%10
	سنة ثانية 20/17	11	%70,64	04	%52,23	02	%76,11	00	% 00
	سنة ثالثة 20/17	09	%94,52	06	%29,35	02	%76,11	00	% 00
	سنة رابعة 20/15	08	%33,53	07	%66,46	00	% 00	00	% 00
	سنة خامسة 20/16	09	%56, 25	07	%43,75	00	%00	00	% 00
عدد الصور والرسومات التوضيحية	سنة أولى 20/20	05	%25	10	%50	03	%15	02	%10
	سنة ثانية 20/17	05	%41,29	11	%70,64	01	%88,5	00	% 00
	سنة ثالثة 20/17	05	%41,29	07	%17,41	05	%64,29	00	% 00
	سنة رابعة 20/15	03	%20	10	%66,66	02	%33,13	00	% 00
	سنة خامسة 20/16	06	%37,5	06	%37, 5	04	%25	00	% 00
الألوان وتجانسها وأسلوب الجذاب	سنة أولى 20/20	08	%40	06	%30	04	%20	02	%10
	سنة ثانية 20/17	09	%94,52	08	%05,47	00	% 00	00	% 00
	سنة ثالثة 20/17	08	%05,47	07	%17,41	02	%76,11	00	% 00
	سنة رابعة 20/15	02	%33,13	11	%33,73	02	%33,13	00	% 00
	سنة خامسة 20/16	06	%37, 5	02	%12, 5	08	%50	00	% 00
حجمه	سنة أولى 20/20	09	%45	09	%45	00	% 00	02	%10
	سنة ثانية 20/17	09	%94,52	08	%05,47	00	% 00	00	% 00
	سنة ثالثة 20/17	05	%29,64	10	%85,82	02	%11,76	00	% 00
	سنة رابعة 20/15	07	%66,46	07	%66,46	01	%66,6	00	% 00
	سنة خامسة 20/16	07	%43, 75	08	%50	01	%6, 25	00	% 00
ملاحظات	سنة أولى 20/20	09	%45	09	%45	00	% 00	02	%10

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

% 00	00	% 00	00	%82,58	10	%41	07	سنة ثانية 20/17	العقلية والعص حركية والمجتمع	مادته متلازمة مع القدر
% 00	00	%88,5	01	%47,76	13	%64,17	03	سنة ثالثة 20/17		
% 00	00	%66,6	01	%66,66	10	%66,26	04	سنة رابعة 20/15		
% 00	00	% 12,5	02	%50	08	%31,25	06	سنة خامسة 20/16		
%10	02	%10	02	%30	06	%50	10	سنة أولى 20/20		
% 00	00	% 00	00	%35,82	14	%64,17	03	سنة ثانية 20/17	متلازمة مع احتياجات و	مادته متلازمة مع القدر
% 00	00	% 00	00	%58,82	10	%17,41	07	سنة ثالثة 20/17		
% 00	00	%66,6	01	%33,73	11	%20	03	سنة رابعة 20/15		
% 00	00	%12,5	02	% 50	08	% 37,5	06	سنة خامسة 20/16		
%10	02	%5	01	%55	11	%30	06	سنة أولى 20/20		
% 00	00	% 00	00	%35,82	14	%64,17	03	سنة ثانية 20/17	مادته متلازمة مع القدر	مادته متلازمة مع القدر
% 00	00	%88,5	01	%70,64	11	%41,29	05	سنة ثالثة 20/17		
% 00	00	%20	03	%33,53	08	%66,26	04	سنة رابعة 20/15		
% 00	00	% 25	04	% 62,5	10	%12,5	02	سنة خامسة 20/16		
%10	02	%10	02	%25	05	%55	11	سنة أولى 20/20		
% 00	00	%88,5	01	%82,58	10	%29,35	06	سنة ثانية 20/17	مادته متلازمة مع القدر	مادته متلازمة مع القدر
% 00	00	%76,11	02	%70,64	11	%52,23	04	سنة ثالثة 20/17		
% 00	00	%33,13	02	%66,66	10	%20	03	سنة رابعة 20/15		
% 00	00	%18,75	03	%56,25	09	%25	04	سنة خامسة 20/16		
%10	02	% 00	00	%60	12	%30	06	سنة أولى 20/20		
% 00	00	%88,5	01	%47,76	13	%64,17	03	سنة ثانية 20/17	مادته متلازمة مع القدر	مادته متلازمة مع القدر
% 00	00	% 00	00	%35,82	14	%64,17	03	سنة ثالثة 20/17		
% 00	00	%33,13	02	%60	09	%66,26	04	سنة رابعة 20/15		
% 00	00	%31,25	05	%43,75	07	%25	04	سنة خامسة 20/16		
%10	02	% 00	00	%35	07	%55	11	سنة أولى 20/20		
% 00	00	%88,5	01	%05,47	08	%05,47	08	سنة ثانية 20/17	مادته متلازمة مع القدر	مادته متلازمة مع القدر
% 00	00	%76,11	02	%94,52	09	%29,35	06	سنة ثالثة 20/17		
% 00	00	%66,6	01	%33,73	11	%20	03	سنة رابعة 20/15		
% 00	00	%18,75	03	% 50	08	%31,25	05	سنة خامسة 20/16		
%10	02	% 00	00	%30	06	%60	12	سنة أولى 20/20		
% 00	00	%76,11	02	%82,58	10	%41,29	05	سنة ثانية 20/17	مادته متلازمة مع القدر	مادته متلازمة مع القدر
% 00	00	%76,11	02	%94,52	09	%29,35	06	سنة ثالثة 20/17		
% 00	00	% 00	00	%60	09	%40	06	سنة رابعة 20/15		
% 00	00	%25	04	%56,25	09	% 18,75	03	سنة خامسة 20/16		
%10	02	%15	03	%35	07	%40	08	سنة أولى 20/20		
% 00	00	%64,17	03	%94,52	09	%41,29	05	سنة ثانية 20/17	مادته متلازمة مع القدر	مادته متلازمة مع القدر
% 00	00	% 00	00	%05,47	08	%94,52	09	سنة ثالثة 20/17		
% 00	00	%66,26	04	%40	06	%33,33	05	سنة رابعة 20/15		
% 00	00	%18,75	03	%43,75	07	%37,5	06	سنة خامسة 20/16		
%10	02	%5	01	%40	08	%45	09	سنة أولى 20/20		
% 00	00	% 00	00	%70,64	11	%29,35	06	سنة ثانية 20/17	مادته متلازمة مع القدر	مادته متلازمة مع القدر
% 00	00	%88,5	01	%47,67	13	%64,17	03	سنة ثالثة 20/17		
% 00	00	%66,6	01	%33,73	11	%20	03	سنة رابعة 20/15		
% 00	00	%18,75	03	%56,25	09	%25	04	سنة خامسة 20/16		
%10	02	% 00	00	%65	13	%15	03	سنة أولى 20/20		
% 00	00	%76,11	02	%50,70	12	%64,17	03	سنة ثانية 20/17	مادته متلازمة مع القدر	مادته متلازمة مع القدر
% 00	00	%41,29	05	%70,64	11	%88,5	01	سنة ثالثة 20/17		
% 00	00	%66,26	04	%66,26	04	%66,46	07	سنة رابعة 20/15		
% 00	00	%12,25	02	%56,25	09	%31,25	05	سنة خامسة 20/16		
%10	02	% 00	00	%45	09	%45	09	سنة أولى 20/20		
% 00	00	%64,17	03	%17,41	07	%17,41	07	سنة ثانية 20/17	مادته متلازمة مع القدر	مادته متلازمة مع القدر
% 00	00	%88,5	01	%05,47	08	%47,05	08	سنة ثالثة 20/17		
% 00	00	%33,13	02	%33,53	08	%33,33	05	سنة رابعة 20/15		
% 00	00	%12,25	02	%56,25	09	% 31,25	05	سنة خامسة 20/16		
%10	02	%5	01	%40	08	%45	09	سنة أولى 20/20		

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

% 00	00	% 00	00	%05,47	08	%94,52	09	سنة ثانية 20/17	
% 00	00	%64,17	03	%82,58	10	%52,23	04	سنة ثالثة 20/17	
% 00	00	%66,6	01	%60	09	%20	03	سنة رابعة 20/15	
% 00	00	% 00	00	%56, 25	09	% 43, 75	07	سنة خامسة 20/16	
%10	02	% 00	00	%45	09	%45	09	سنة أولى 20/20	أسلوبه اللغوي خال من التعقيد والأخطاء
% 00	00	%00	00	%05,47	08	%94,52	09	سنة ثانية 20/17	
% 00	00	%76,11	20	%05,47	08	%17,41	07	سنة ثالثة 20/17	
% 00	00	%66,6	01	%66,66	10	%66,26	04	سنة رابعة 20/15	
% 00	00	%18, 75	03	% 50	08	% 31, 25	05	سنة خامسة 20/16	يسهل عملية التعلم
%10	02	% 00	00	%45	09	%45	09	سنة أولى 20/20	
% 00	00	% 00	00	%05,47	08	%94,52	09	سنة ثانية 20/17	
% 00	00	%76,11	03	%94,52	09	%29,35	06	سنة ثالثة 20/17	
% 00	00	%66,6	01	%33,53	08	%66,26	04	سنة رابعة 20/15	بسيط والمصطلحات المفاهيم
% 00	00	% 00	00	%62, 5	10	% 37, 5	06	سنة خامسة 20/16	
%10	02	%05	01	%60	12	%3	07	سنة أولى 20/20	
% 00	00	% 00	00	%47,76	13	%52,23	04	سنة ثانية 20/17	
% 00	00	% 00	00	%70,64	11	%29,35	06	سنة ثالثة 20/17	أسلوبه مشوق يعمل على التزجيب في تعلم الـ
% 00	00	%66,6	01	%66,66	10	%66,26	04	سنة رابعة 20/15	
% 00	00	%12, 5	02	% 50	08	%31, 25	05	سنة خامسة 20/16	
%10	02	% 00	00	%55	11	%35	07	سنة أولى 20/20	
% 00	00	%88,5	01	%47,76	13	%64,17	03	سنة ثانية 20/17	مادته تعمل على تدريب التلمذ على القيم والتفكير
% 00	00	%52,23	04	%82,58	10	%64,17	03	سنة ثالثة 20/17	
% 00	00	%33,13	02	%33,53	08	%33,33	05	سنة رابعة 20/15	
% 00	00	%25	04	%62, 5	10	% 12, 5	02	سنة خامسة 20/16	
%10	02	%5	01	%40	08	%45	09	سنة أولى 20/20	مادته تعمل على تنمية الكفاءة اللغوية والتواصلية
% 00	00	%88,5	01	%82,58	10	%29,35	06	سنة ثانية 20/17	
% 00	00	%64,17	03	%94,52	09	%41,29	05	سنة ثالثة 20/17	
% 00	00	%20	03	%66,26	04	%33,53	08	سنة رابعة 20/15	
% 00	00	%18, 75	03	%50	08	%31,25	05	سنة خامسة 20/16	
%10	02	%10	02	%45	09	%35	07	سنة أولى 20/20	
% 00	00	%00	00	%50,64	11	%29,35	06	سنة ثانية 20/17	
% 00	00	%5,88	01	%58,82	10	%29,35	06	سنة ثالثة 20/17	
% 00	00	%33,13	02	33%,53	08	%33,33	05	سنة رابعة 20/15	
% 00	00	%6, 25	01	% 62, 5	10	%31, 25	05	سنة خامسة 20/16	

تقييم معلمي الابتدائي للكتب اللغة العربية المدرسية حسب الشبكة المقترحة :

مرت بنا معايير الكتب المدرسية إخراجاً ومنتناً نظيراً ومن خلال الشبكة المقترحة سنحاول تفصي وجودها من عدمه في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من منظار المعلمين فجاءت آرائهم كالآتي:

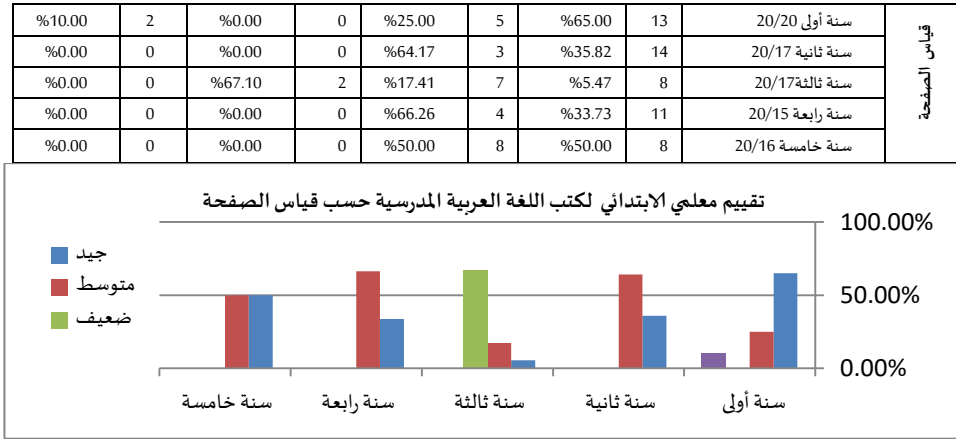
جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي لنوع الورق في كتب اللغة العربية المدرسية

الملاحظة	سنة التدريس	جيد		متوسط		ضعيف		لم يجب	
		ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك
نوع الورق	سنة أولى 20/20	5	%25.00	12	%60.00	1	%5.00	2	%10.00
	سنة ثانية 20/17	14	%35.82	3	%64.17	0	%0.00	0	%0.00
	سنة ثالثة 20/17	5	%67.29	10	%82.58	2	%67.11	0	%0.00
	سنة رابعة 20/15	7	%66.46	7	%66.64	1	%66.60	0	%0.00
	سنة خامسة 20/16	6	%37.50	10	%62.50	0	%0.00	0	%0.00

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

التحليل: تلعب نوعية الأوراق المعتمدة في التأليف دوراً في صمود الكتاب بين يدي التلميذ ، كما أنها تعطي له بعداً جمالياً وأثراً نفسياً في نفس التلميذ ، فشتان بين الجودة والرداءة . إذا تقاربت النسب بين (متوسط) (س = أ = 60 % س = ث = 17.64 % س = ثا = 58.82 % ، س = ر = 46.66 % س = خ = 62.5 % ) و (جيد) بنسب (س = أ = 25 % س = ث = 82.35 % س = ثا = 29.67 % ، س = ر = 46.66 % س = خ = 37.5 % ) ، أي الجودة في كتاب سنة الثانية وبشكل غير تام . أما نسب (ضعيف) فجاءت (س = أ = 5 % س = ث = 11.76 % س = ثا = 6.66 % ، س = ر = 46.66 % ) وهي من المفروض أن تنعدم ، كوننا نتعامل مع كتاب كثير التداول يومياً ومع فئة عمرية لا تستطيع الحفاظ عليه كما هو حال الكبار .

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي لقياس الصفحة في كتب اللغة العربية المدرسية

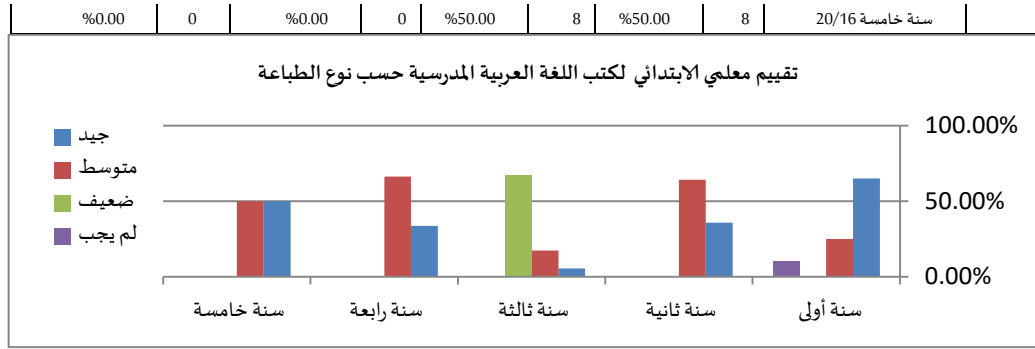


التحليل: يعتبر قياس الصفحة من الأمور واجبة الاهتمام بالنظر إلى الخصائص البصرية لتلاميذ المرحلة ، فلا هي كبيرة التي تشتت بصرهم ولا هي بالصغيرة التي تعي نظرهم . إذا لابد من ضبط مقاس الصفحة من منطلق هذه الخصائص ضبطاً تاماً لا حياد عنه ، فأى خلل يخرج عن هذه الخصائص ينتج عنه فتور في التعامل مع هذا الكتاب . ومقاس الصفحة عند عينتنا نال رضى نسب غالبية فيها ، وهو ما عبرت عنه نسب (جيد) (س = أ = 65 % ، س = ث = 82.35 % ، س = ثا = 47.64 % ، س = ر = 73.33 % س = خ = 50 % ) أما نسب (متوسطة) فكانت (س = أ = 25 % س = ث = 17.64 % س = ثا = 41.17 % ، س = ر = 26.66 % س = خ = 50 % ) أما (ضعيف) اختصت بها السنة ش = ثا = 11.67 % .

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي لنوع الطباعة في كتب اللغة العربية المدرسية

نوع الطباعة	سنة أولى 20/20	سنة ثانية 20/17	سنة ثالثة 20/17	سنة رابعة 20/15
جيد	10	11	9	10
متوسط	8	6	3	4
ضعيف	0	0	5	1
%	50.00	70.64	94.25	66.66
%	40.00	29.35	64.17	66.26
%	0.00	0.00	4.29	6.60
%	10.00	0.00	0.00	0.00

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

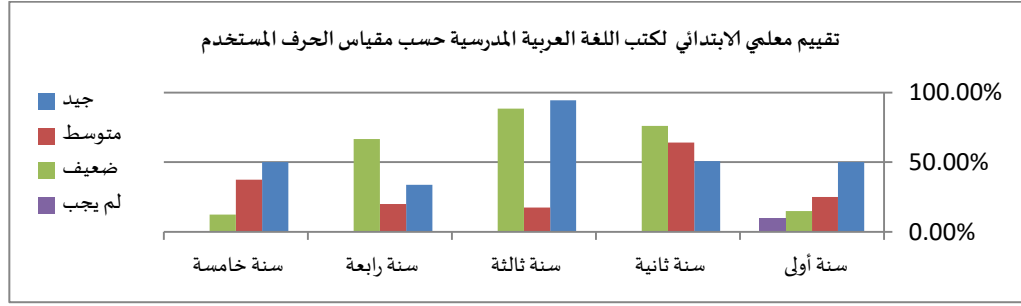


**التحليل:** طباعة الكلمات والحروف بين الوضوح وعدمه ، فرق نتائجه بادية على حسن القراءة وإراحة البصر في ذلك ، إذ أنه لزام على الكتب المدرسية أن تحسن إخراج كتبها بالطبع الجيد، الذي لا نقاش فيه، ورغم ما ذكر فإن هذه النقطة لم تنل إجماع العينة في كتبنا المدرسية . إذ تقرر نسب (جيد) (س = أ = 50% س ث = 64.70% س ثا = 25.94% س ر = 66.66% س خ = 50%) وهي نسب ليست بالمرضية بالمقارنة مع المتعامل به ، وبالنظر إلى طبيعة تلميذ هذه المرحلة إلى جانب مستوى البصر الذي يعاني منه أبناؤنا ومحدوديته . إذا شاع نقص البصر عندهم جراء محدودية أفق المحيط الذي يعيشون فيه من جهة ووسائل التكنولوجيا من جهة أخرى ( تلفاز لوحات ذكية هواتف نقالة) وما لها من أثر بالغ في إنقاص مستوى البصر، كلها عوامل لا تخدمها نسبية الجودة في طباعة الكتاب المدرسي . وجاءت نسب (متوسط) لتدعم حقيقة مستوى الطبع ، إذ نجد (س = أ = 40% س ث = 35.29% س ثا = 17.64% س ر = 26.66% س خ = 50%) و النسبة الأغلب في عدم الرضى كانت في سنة أولى وخامسة ابتدائي أما (ضعيف) وهي الصفة التي يرفض أن تكون في الكتب المدرسية فجاءت في (س ثا = 29.64% س ر = 6.66%) .

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي في لمقياس الحرف المستخدم كتب اللغة العربية المدرسية

مقياس الحرف المستخدم	سنة أولى 20/20	سنة ثانية 20/17	سنة ثالثة 20/17	سنة رابعة 20/15	سنة خامسة 20/16
10	50.00%	50.70%	94.52%	33.73%	50.00%
8	50.00%	50.70%	94.52%	33.73%	50.00%
6	50.00%	50.70%	94.52%	33.73%	50.00%
5	25.00%	64.17%	17.41%	20.00%	37.50%
3	25.00%	64.17%	17.41%	20.00%	37.50%
2	15.00%	76.11%	88.50%	66.60%	12.50%
0	10.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

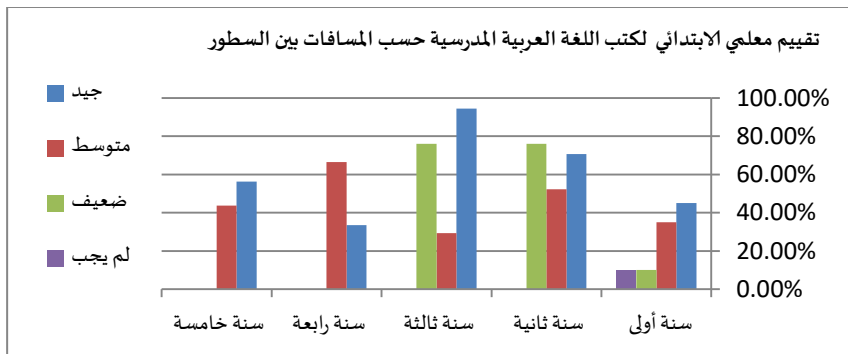
## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



التحليل: يعتبر حجم الحرف المستخدم ذا أهمية قصوى في هذه المرحلة التعليمية القاعدية، إذ لابد من مراعاته علميا، وبخاصة في السنوات التمهيديّة في الطور الأول كون المتعلم يبني صوره الذهنية وتعلمه للغة منطلقا من الصورة الحسية ومن بينها الحرف المتعلم. لذلك وجب وضوحه بمقاس يلائم خصائص هذه الفئة العمرية، فبالنسبة إلى عينتنا لم تكن نظرتها لهذا الموضوع الرئيس على كلمة، واحدة إذ هناك نسب تقرّ بجودته (س = أ = 50% س = ث = 70.50% س = نا = 52.94% س = ر = 73.33% س = خ = 50%)، وهي نسب لا تصل إلى الحكم بجودته علميا. أما النسب التي ترى أنه (متوسط) من حيث الجودة فعبرت عنها نسب (س = أ = 25% س = ث = 17.64% س = نا = 41.17% س = ر = 20% س = خ = 37.5%) فيما بينت نسب معتبرة يؤخذ بها أن مقياس الحرف المستخدم ضعيف غير مناسب، وهو ما نجده مع النسب (س) 15% س = ث = 11.76% س = نا = 5.88% س = ر = 6.66% س = خ = 12.5% مما يؤكد وجوب إعادة النظر في الحجم المستخدم.

### جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي للمسافات بين السطور كتب اللغة العربية المدرسية

سنة أولى 20/20	9	%45.00	7	%35.00	2	%10.00	2	%10.00
سنة ثانية 20/17	11	%70.64	4	%52.23	2	%76.11	0	%0.00
سنة ثالثة 20/17	9	%94.52	6	%29.35	2	%76.11	0	%0.00
سنة رابعة 20/15	8	%33.53	7	%66.46	0	%0.00	0	%0.00
سنة خامسة 20/16	9	%56.25	7	%43.75	0	%0.00	0	%0.00

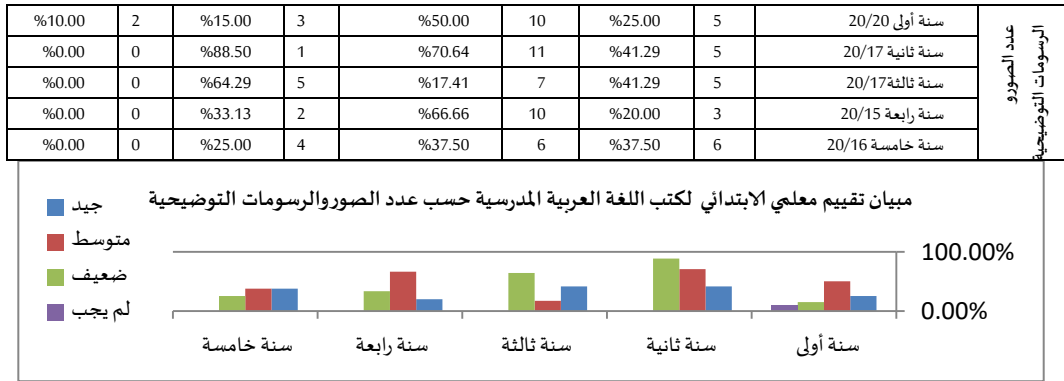




## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

**التحليل:** من أسس الكتابة الواضحة اتساق المسافة بين أسطرها ، حيث تكون قراءة المكتوب سهلة ميسرة وبخاصة للمبتدئين كما هو الحال مع تلاميذ المرحلة الابتدائية . وكما هو ملاحظ من نتائج الجدول أقرت نسب عينتنا تباينا في آراء معلمينا ، إذ نجد من يعتبرها مناسبة كما هو الحال مع (س=أ=45 % س ث=64.70 % س ثا=52.94 %، س ر=53.33 % س خ=56.25 %) أي ما يعادل نصف العينة ، أما نصفها الآخر فكان رأيه مخالفا لمناسبة المسافات بين الأسطر إذ اعتبرت (س=أ=35 % س ث=23.52 % ، س ر=46.66 % س خ=43.75 %) عدم مناسبة المسافات نسبيا ، بينما تقرر نسبة (س=أ=10 % س ث=11.76 % ، س ثا=11.76 %) ، بعدم المناسبة تماما . وهو غير مقبول في معايير إخراج الكتب المدرسية .

### جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي لعدد الصور والرسومات التوضيحية في كتب اللغة العربية المدرسية

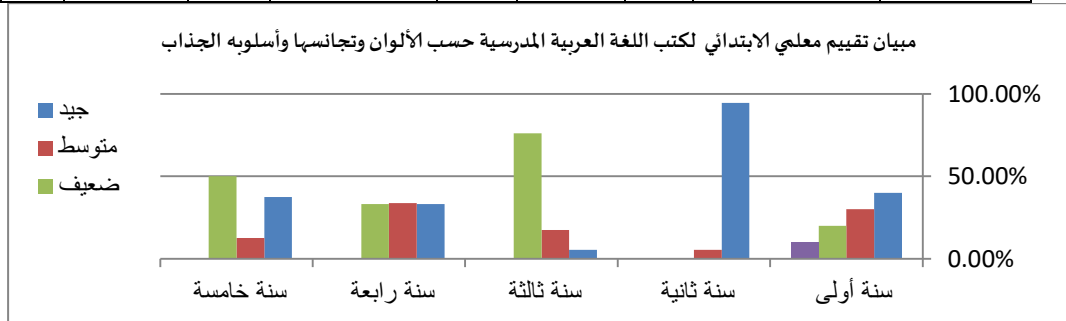


**التحليل:** يستحب في إخراج الكتب المدرسية حسن توظيف الصور من حيث العدد . فلا هو بالنقص المخل ولا هو بالكثرة المشتتة للفكر ، فالصورة الواحدة كفيلة بحمل وتجسيد معاني كثيرة . إذ لابد من تخيرها واختيارها عددا وجودة ، وبدراسة عينتنا أكدت الأغلبية عدم توفيق المخرجين في اختيار العدد المناسب للصور الموظفة في الكتب المدرسية ، وهو ما عبرت عنه نسب (متوسط) (س=أ=50 % س ث=64.70 % س ثا=41.17 %، س ر=66.66 % س خ=37.5 %) ، أما من عبر ب (جيد) فهي قليلة باعتبار ما يجب أن يكون (س=أ=25 % س ث=29.41 % س ثا=29.41 %، س ر=20 % س خ=37.5 %) وهو ما يؤكد ضعف الاختيار الذي تدعمه بنسب (ضعيف) (س=أ=15 % س ث=5.88 % س ثا=29.64 %، س ر=13.94 % س خ=25 %).

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي للألوان وتجانسها وأسلوبه الجذاب كتب اللغة العربية المدرسية

الألوان وتجانسها وأسلوبه الجذاب	سنة أولى 20/20	8	%40.00	6	%30.00	4	%20.00	2	%10.00
	سنة ثانية 20/17	9	%94.52	8	%5.47	0	%0.00	0	%0.00
	سنة ثالثة 20/17	8	%5.47	7	%17.41	2	%76.11	0	%0.00
	سنة رابعة 20/15	2	%33.13	11	%33.73	2	%33.13	0	%0.00
	سنة خامسة 20/16	6	%37.50	2	%12.50	8	%50.00	0	%0.00

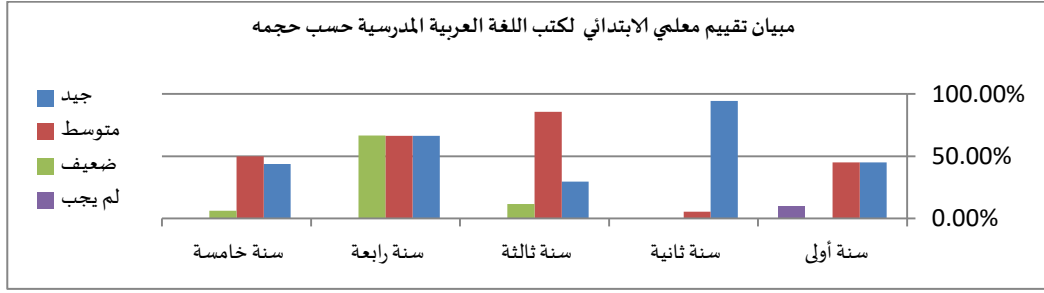


التحليل: يمتاز تلاميذ هذه المرحلة بميلهم الشديد للألوان وانبهارهم بها لما تحدثه في نفوسهم من أثر بالغ، خصوصا إذا كانت مبهجة وملفتة للانتباه. إذ تلعب الصور الملونة والكلمات الملونة دورا بالغا في رسوخ الصورة الملونة. وفي هذا المقام تؤكد عينتنا عدم اهتمام مخرجي الكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية بهذا المعيار وهو ما نستخلصه من نسب (متوسط) (س = 30 % س ث = 47.5 % س ثا = 41.17 %، س ر = 73.33 % س خ = 37.5 %)، أما من يرى اعتبار هذا المعيار مناسب فهو ما أقرته نسب (جيد) (س = 40 % س ث = 52.94 % س ثا = 47.05 %، س ر = 13.33 % س خ = 37.5 %)، نسب إذا قيست من الناحية العلمية لفن الإخراج عدت نسباً حاكمة على الضعف وهو ما أيدته نسب (ضعيف) (س = 20 % س ثا = 11.76 %، س ر = 13.33 % س خ = 50 %) حيث بدا الضعف جليا في السنة الأولى و الخامسة ابتدائي.

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي لحجم كتب اللغة العربية المدرسية

سنة أولى 20/20	9	%45.00	0	%0.00	2	%10.00	مجموعه
سنة ثانية 20/17	8	%5.47	0	%0.00	0	%0.00	
سنة ثالثة 20/17	5	%29.64	10	%85.82	2	%11.76	
سنة رابعة 20/15	7	%66.46	7	%66.46	1	%66.60	
سنة خامسة 20/16	7	%43.75	8	%50.00	1	%6.25	

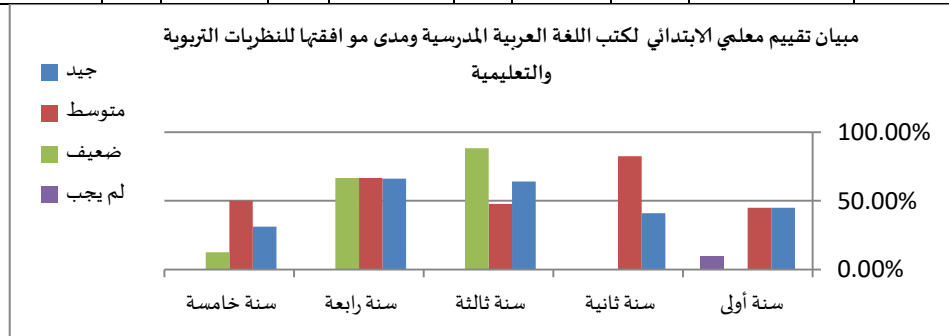
## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



**التحليل:** حين تأليف الكتب المدرسية يراعى حجم الكتاب موازنة مع الخصائص الجسمانية للمتعلم وتحصر من خلاله المحتويات. فلا يكون كبيراً متعباً في حمله ولا صغيراً خفيفاً لا يسع المحتويات المراد تبليغها. وللبحث عن هذا المعيار ومدى تجسيده في كتبنا المدرسية للمرحلة الابتدائية جاءت النسب الغالبة معبرة عن عدم اعتماد هذا المعيار بالشكل المطلوب وهو ما جاء في نتائج (متوسط) (س أ= 45% س ث= 47.05% س ثا= 85.82% س ر= 46.66% س خ= 50%) ويظهر الإشكال أكثر عند السنة الثالثة بشكل ملحوظ. أما من اعتبر المعيار (مناسب) فأقرته نسب (جيد) (س أ= 45% س ث= 52.94% س ثا= 29.64% س ر= 46.66% س خ= 43.75%) وهي نسب ضعف في نظرنا، كونها لم تحقق النسب المثالية الواجبة الكينونة، وهو ما ساندته نسب (ضعيف) (س أ= 11.76% س ر= 6.66% س خ= 6.25%) ويتجلى ضعف اختيار الحجم أكثر في سنة ثالثة ابتدائي كما ذكرنا سلفاً.

### جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي موافق للنظريات التربوية والتعليمية كتب اللغة العربية المدرسية

موافقة النظريات التربوية والتعليمية	سنة أولى 20/20	سنة ثانية 20/17	سنة ثالثة 20/17	سنة رابعة 20/15	سنة خامسة 20/16
جيد	9	7	3	4	6
متوسط	9	41.00%	64.17%	66.26%	31.25%
ضعيف	45.00%	82.58%	47.76%	66.66%	50.00%
لم يجب	0	0	1	1	2
متوسط	0	0	88.50%	66.60%	12.50%
جيد	2	0	0	0	0
ضعيف	10.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

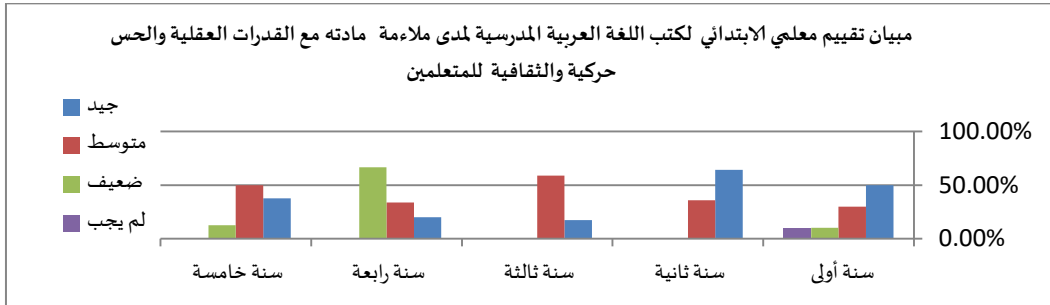


## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

**التحليل:** مرّ بنا في تقييمنا لمحتويات المناهج وإذا ما كانت مبنية على النظريات البنائية وقد جاءت النتائج فيها متباينة. وما اعتمادنا على نفس السؤال إلا تأكيداً لمجموع المعايير الواجب تناولها في تقييم كتاب ما ، ومما ذكرناه في مرورنا ذلك أنه لا بد من انتهاج نظرية أو مجموع من النظريات في بناء المحتويات المجسدة في الكتاب المدرسي، وفي سؤال عينتنا في ذات الموضوع أقرت النتائج ذات النتيجة المذكورة سلفاً، ألا وهي نسبية اعتماد أسس تلك النظريات بالشكل العلمي الواجب تطبيقه، إذ أقرت غالبية العينة نسبية ذلك حيث جاءت نسب (متوسط) (س أ=45% س ث=58.82% س ثا=76.47%، س ر=66.66% س خ=50%) إذ تعتمد النظريات في بعض المواضع وتغفلها في البعض الآخر ، فيما يظهر الاعتماد الكلي فيما أقرته النسبة المعبرة ب (جيد) تتمثل في (س أ=45%، س ث=41%، س ثا=17.64%، س ر=26.66%، س خ=31.25%) هذه البعضية في نظر بناء المحتويات والكتب المدرسية هي جانب يعاب ويحسب على الكتاب وبنائه، وهو ما دعمته النسبة البسيطة في عددها القوية في دلالتها والتي عبرت ب (ضعيف) (س ثا=5.88%، سر=6.66%، س خ=12.5%) والتي يفترض انعدامها ولو كانت جزءاً من المئة. لا لشيء إلا أننا نتعامل مع محتوى حساس جداً به تبني الأمم.

### جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي مادته متلائمة مع القدرات العقلية والحس حركية والثقافية كتب اللغة العربية المدرسية.

مادته متلائمة مع القدرات العقلية والحس حركية والثقافية	سنة أولى 20/20	سنة ثانية 20/17	سنة ثالثة 20/17	سنة رابعة 20/15	سنة خامسة 20/16
جيد	10	3	7	3	6
متوسط	50.00%	64.17%	17.41%	20.00%	37.50%
ضعيف	6	14	10	11	8
لم يجب	30.00%	35.82%	58.82%	33.73%	50.00%
لا بد	2	0	0	1	2
لا بد	10.00%	0.00%	0.00%	66.60%	12.50%
لا بد	2	0	0	0	0
لا بد	10.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%



**التحليل:** مرّ بنا هذا الموضوع في تناولنا للمحتوى، ونعمل على تأكيده في الكتاب المدرسي، إذ أن الكتاب دلالته أقوى من المحتوى لا لشيء إلا لأنه مشترك بين المعلم/المتعلم/والمجتمع. أما المحتوى فهو خصيصاً المفتش والمعلم بشكل أكبر، والمحتوى لم ينل الرضا التام كما مرّ بنا، وهو ما تؤكد العينة في أن

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

تلاؤمه مع خصائص التلميذ نسبية إلى حدٍ عدّ ثغرة، وهو ما عبرت عنه نسب (متوسط) (س = 30 % س ث = 82.35 % س ثا = 58.82 %، س ر = 73.33 % س خ = 50 %)، أي قصور محتوى الكتب المدرسية في مبدأ الملائمة. أما من يقر بوجود تلك الملائمة فهو ما عبرت عنه العينة بـ (جيد) (س = 50 % س ث = 17.64 % س ثا = 41.17 %، س ر = 20 % س خ = 37.5 %) وهي قليلة باعتبار ما يفترض أن يكون. أما من يجد غياباً لهذه الملائمة فعبرت عنه صفة (ضعيف) (س = 10 %، س ر = 6.66 % س خ = 12.5 %) نسب تدل على سقطات تحسب على الكتب المدرسية ومناسبتها لخصائص متعلميها.

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي متلائمة مع احتياجات ومتطلبات المجتمع لكتب اللغة العربية المدرسية

مبيان تقييم معلمي الابتدائي لكتب اللغة العربية المدرسية ومدى ملاءمتها مع احتياجات ومتطلبات المجتمع								متابعة مع احتياجات المجتمع ومتطلبات المجتمع	
%10.00	2	%5.00	1	%55.00	11	%30.00	6		سنة أولى 20/20
%0.00	0	%0.00	0	%35.82	14	%64.17	3		سنة ثانية 20/17
%0.00	0	%88.50	1	%70.64	11	%41.29	5		سنة ثالثة 20/17
%0.00	0	%20.00	3	%33.53	8	%66.26	4		سنة رابعة 20/15
%0.00	0	%25.00	4	%62.50	10	%12.50	2		سنة خامسة 20/16

مبيان تقييم معلمي الابتدائي لكتب اللغة العربية المدرسية ومدى ملاءمتها مع احتياجات ومتطلبات المجتمع

■ جيد  
■ متوسط  
■ ضعيف  
■ لم يجب

سنة	جيد	متوسط	ضعيف	لم يجب
سنة أولى	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
سنة ثانية	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
سنة ثالثة	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
سنة رابعة	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
سنة خامسة	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

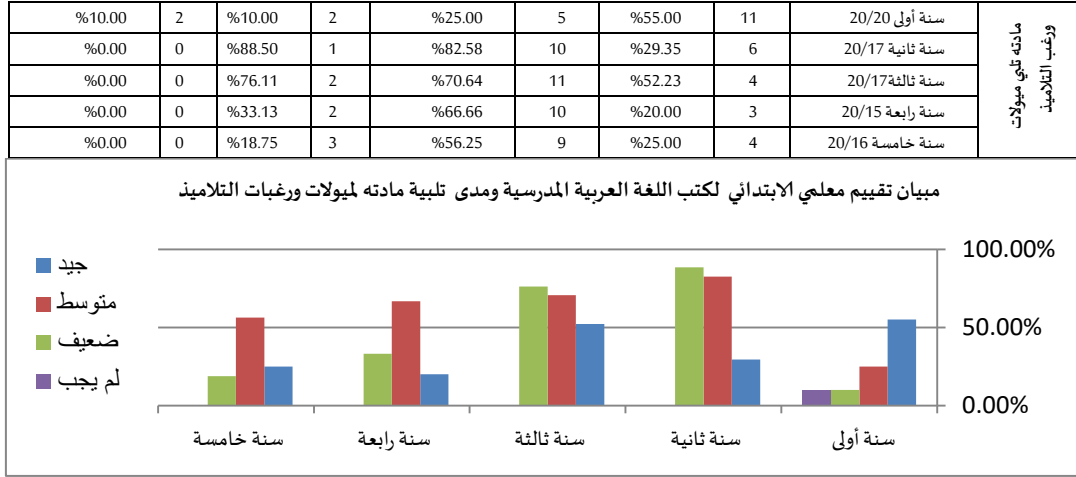
**التحليل:** من بين أهم منطلقات المدرسة والسياسة التعليمية إعداد الفرد لمتطلبات السوق بمصطلح اقتصادي، أي التعليم من أجل بناء توجهات الدولة إذا كانت اقتصادية أو اجتماعية.. إلخ ، حيث تعمل على إعداد المواطن الصالح تمهيدا للإصلاح مجتمع ، أي أن التوجهات المعاصرة في التربية هي بناء الفرد وفق متطلبات واحتياجات مجتمعه.

تؤكد غالبية العينة أن إعداد الفرد أو التلميذ وفق متطلبات المجتمع الجزائري من خلال الكتاب المدرسي (نسبي) إلى حد بعيد، وهو ما عبرت عنه العينة ب (متوسط) (س=أ55 % س ث=82.35 % س ثا=64.70 %، س ر=53.33 % س خ=62.5 %) هذه النسبية تعبر بحق عن ضبابية السياسة التعليمية الجزائرية ، وغياب التحديد الدقيق للغايات العامة للمناهج في المرحلة الابتدائية مقدمة المراحل الأخرى ، أما من يرى موافقة مواد الكتاب لاحتياجات ومتطلبات المجتمع ، فعبر عنها اختيار ( جيد) (س=أ30 % س ث=17.64 % س ثا=29.41 %، س ر=26.66 % س خ=12.5 %) وهي قليلة جدا بل أصبحت عامل

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

ضعف كما عبرت عنه العينة المتبقية (س أ= 05 %، س ث= 5.88 %، س ر= 20 % س خ= 25 %) حيث يتجلى الضعف أكثر في سنة رابعة والسنة خامسة من التعليم الابتدائي.

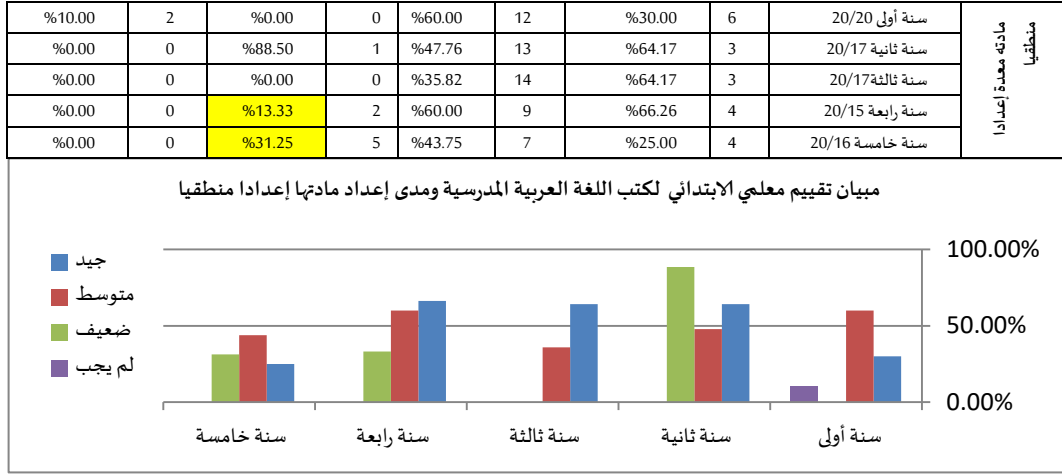
### جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي مادته تلميذات وميولات ورغبات التلاميذ كتب اللغة العربية المدرسية



التحليل: بعد اختيار المنظومات التربوية لسياستها التعليمية وتحديد غايات مجتمع لها . يأتي الدور

على صياغة هذه الغايات في قوالب تلميذات وميولات متعلميها . فإن لم تراعى الأبعاد النفسية للمتعلّمين نحو المعرفة المتعلّمة كان الملل والنفور أول ما تصدم به هذه المنظومات . وبالعودة إلى عينتنا وقضية تلبية مواد الكتب لما سبق ذكره جاءت الأغلبية دالت على بعضية هذه الأبعاد في المواد المقررة ، وهو ما عبرت عنه العينة ب (متوسط) . (س أ= 25 %، س ث= 58.82 %، س ثا= 64.70 %، س ر= 66.66 %، س خ= 56.25 %) أما العينة التي ترى توافر الميول والرغبة فعبرت عن ذلك ب (جيد) (س أ= 55 %، س ث= 35.29 %، س ثا= 23.52 %، س ر= 20 %، س خ= 25 %) نسب شديدة القلة باعتبار أهمية بعدي الرغبة والميل كونها الأساسان الأولان الحكماء على تقبل المواد من عدمه ، وهو ما أكدته نسب (ضعيف) (س أ= 10 %، س ث= 5.88 %، س ثا= 11.76 %، س ر= 13.33 %، س خ= 18.75 %) إذ تؤكد غياب الوعي بأهمية المعطيين ، ومرد ذلك على الأغلب أن المؤلفين لهذه المواد لم يشركوا أصحاب الاختصاص من علم النفس التربوي حين التأليف.

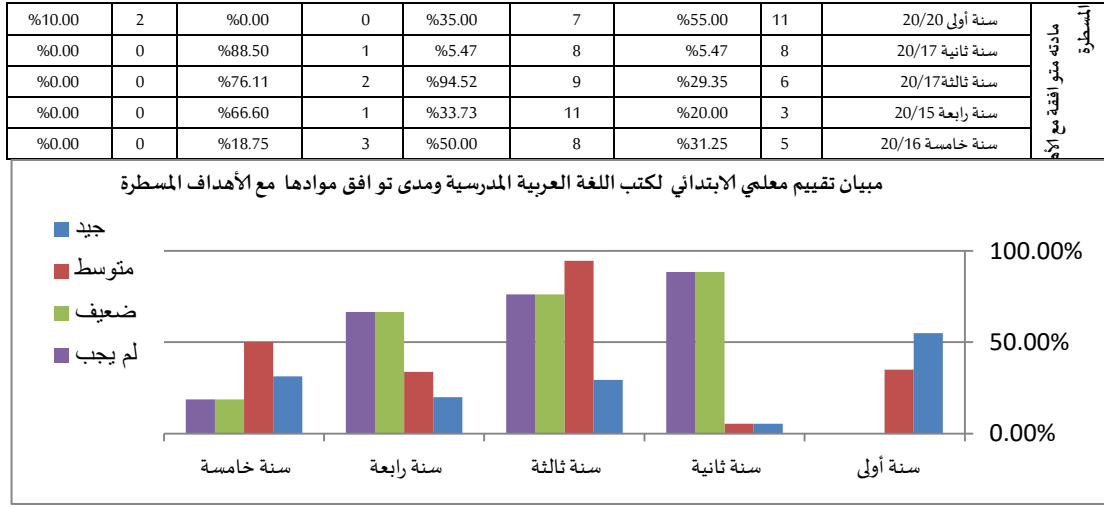
### جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي مادة كتب اللغة العربية المدرسية معدة إعدادا منطقيا



التحليل: يعتبر تأليف الكتب المدرسية عملا صعبا للعاملين عليه، فهم بصدد إعداد مواد بنائية تعليمية ذات حمولة معرفية وقيمة موجهة لفئة ذات خصائص حساسة، فالتعليم في الصغر كالنقش على الحجر. أي ما سيدرج من مواد سيبقى محفورا في الأذهان صحيحا كان أم خطأ. وترتيب المواد هذا يخضع لمعايير ذات اتساق وانسجام فيما بينها إذ لابد من اعتماد الأعداد المنطقي في هذا النوع من المواد وطريقة ترتيبه من السهل إلى الصعب. من العام إلى الخاص أو حسب المجالات التي يعيشها التلميذ في حياته الاجتماعية. ويلعب الترتيب والإعداد المنطقي دورا فاعلا في تقبل كل من المعلم والمتعلم لتلك المواد، إذ أن العشوائية في الطرح منفرة مربكة للتعليم و التعلم في آن واحد. ومعيار الترتيب المنطقي جاء بعضيا في إجابات عينتنا حين حكمت عليه بصفة (متوسط) (س = أ = 60 % س ث = 76.47 % س ثا = 82.35 %، س ر = 60 % س خ = 43.75 %) إذ من المشين في التأليف التعليمي للكتب المدرسية عدم اعتماد المنطق حين الإعداد، فوجوده حيننا وإغفاله حين آخر ضرب من العبث، فنحن كما ذكرنا سلفا نتعامل مع مادة وفئة حساستين، هما عماد الأمة مستقبلا. وهو ما وافقت عليه نسبة نعتبرها بسيطة، إذ أقرت أن المواد في الكتب المدرسية معدة إعدادا منطقيا، وهو ما تعبر عنه نسب (س = أ = 30 % س ث = 17.64 % س ثا = 17.64 %، س ر = 26.66 % س خ = 25 %) نسب غير مقنعة بالمقارنة مع حمولة الموضوع، إذ نعتبرها دالة على ضعف الإعداد، وهو ما أقرته النسب المتبقية (س ث = 5.88 %، س ر = 13.33 % س خ = 31.25 %) وإقرار الضعف لو كان واحدا في المئة فهذا المقام له أثر بالغ في الحكم على فشل الكل.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي مادته متوافقة مع الأهداف المسطرة كتب اللغة العربية المدرسية



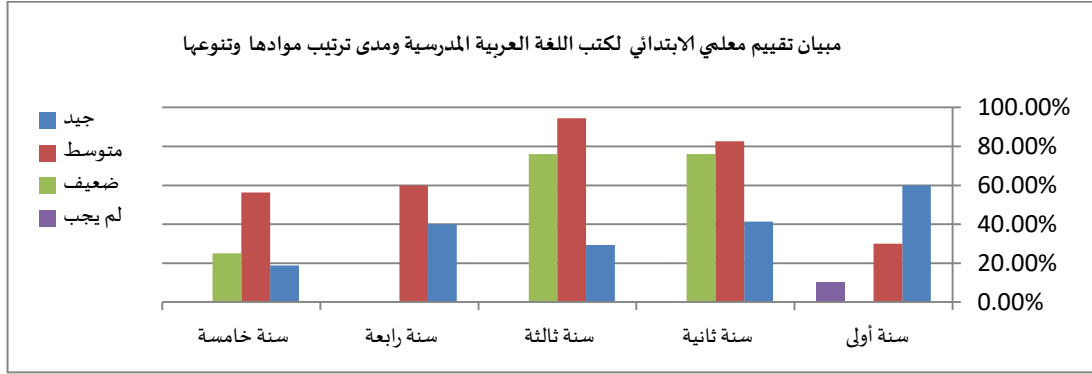
التحليل: من لزوميات تأليف مواد الكتب المدرسية توافقها مع الأهداف المسطرة في المنهاج، فهما متوازنان على خط واحد، فإذا انحرف أحدهما ضل الآخر طريقه. إذ لابد لكل طرف أن يكون صورة عن الآخر. أمر شككت نسب الأغلبية وجوده، إذ تقرر أن التوافق بين مواد الكتب المدرسية و الأهداف المسطرة نسبي، وهو ما عبرت عنه نسب (س = أ = 35 % س ث = 47.05 % س ثا = 52.94 %، س ر = 73.33 % س خ = 50 %)، إذ يتوافق في بعض المواد وفي بعضها يغيب. و المواد المغيبة الأهداف تطرح تساؤلا في ذهن المعلم إلى أين سيحيلها؟ أو لما وظفت في الأساس؟، في حين نجد نسبة أخرى تقرر بوجود ذلك التوافق (س = أ = 55 %، س ث = 47.05 %، س ثا = 35.29 %، س ر = 40 %، س خ = 18.75 %)، نسب تجر إلى عدم التوافق أكثر منها إلى التوافق، إذ نجد تأكيد ذلك في مجموع النسب التي أقربت ب (ضعيف) (س = أ = 5.88 % س ث = 11.76 % س ثا = 6.66 %، س خ = 18.75 %)، نسب تعطي قراءات كثيرة في عشوائية الإعداد، إذ تحضر الأهداف حيناً وتغيب أخرى في مواد ذات قيمة تعليمية. أمر يدعو إلى الحيرة.

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي لمادة كتب اللغة العربية المدرسية من حيث الترتيب والتنوع

مادته مرتبة ومتنوعة	سنة أولى 20/20	سنة ثانية 20/17	سنة ثالثة 20/17	سنة رابعة 20/15	سنة خامسة 20/16
جيد	12	5	6	6	3
متوسط	6	10	9	9	9
ضعيف	6	10	9	9	9
لم يجب	0	0	0	0	0
النسبة المئوية	60.00%	41.29%	29.35%	40.00%	18.75%



## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

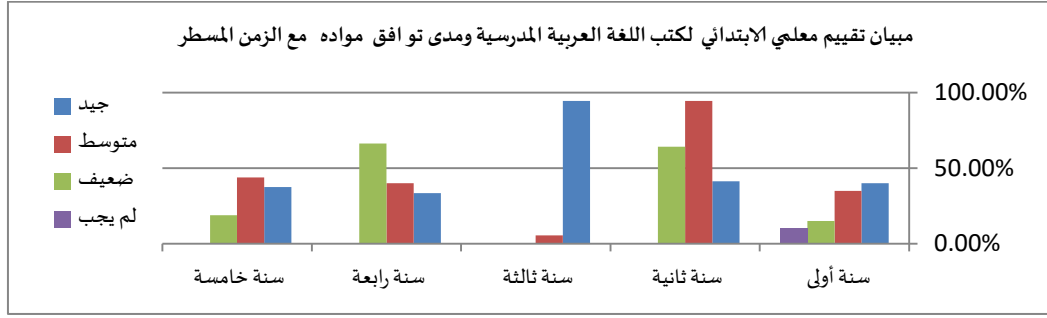


**التحليل:** يلعب الترتيب دوراً هاماً في حسن التعلم ، فحين تكون مواد الكتب مرتبة متسلسلة وفق احتياجات المتعلمين ورغباتهم، يكون تقبل تعلم تلك المواد موجوداً، عكس العشوائية في طرح المواد والتي تخلق تشويشاً ونفوراً بعداً لها ، كما أن عامل التنوع له دوره البالغ في التشويق والمتعة على عكس الرتابة النمطية المولدة للملل والنفور، عاملاً يقتضيان ضرورة الالتزام بهما لتحقيق التأليف المدرسي المرغوب فيه ، إلا أن النسبية في عينتنا تبقى تراوح مكانها ، فلا الترتيب معتمد بشكل تام ولا التنوع حاصل بالشكل المطلوب ، وهو ما أقرته عينتنا باختيارها لصفة (متوسط ) بالأغلبية (س = 30 ، س ث = 58.32 %، س ثا = 52.94 %، س ر = 60 %، س خ = 56.25 %) إذ نلاحظ أن التنوع والترتيب غائب بشكل ملحوظ عند سنة رابعة أكثر من السنوات الأخرى، أما النسبة المقررة بوجودها فهي من اختارت صفة (جيد) (س = 60 %، س ث = 29.41 %، س ثا = 35.29 %، س ر = 40 %، س خ = 18.75 %) واستأثرت السنة الأولى بالتنوع والترتب لحساسية هذه السنة وطبيعة تلاميذها الميالة إلى حب الاستكشاف، فضرورة التسلسل والتنوع مراعاة للعاملين النفسي والعقلي جدوى لا بد من مراعاتها. أما النسبة المقررة بضعف هذين الضروطين في كتب اللغة فكانت (س ث = 11.76 %، س ثا = 11.76 %، س خ = 25 %) إذ تغيبان بشكل ملفت في السنة خامسة ابتدائي .

**جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي مادته متوافقة مع الزمن المسطر كتب اللغة العربية المدرسية**

مع الزين المسطر مادته متوافقة	سنة أولى 20/20	8	%40.00	7	%35.00	3	%15.00	2	%10.00
	سنة ثانية 20/17	5	%41.29	9	%94.52	3	%64.17	0	%0.00
	سنة ثالثة 20/17	9	%94.52	8	%5.47	0	%0.00	0	%0.00
	سنة رابعة 20/15	5	%33.33	6	%40.00	4	%66.26	0	%0.00
	سنة خامسة 20/16	6	%37.50	7	%43.75	3	%18.75	0	%0.00

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعي ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

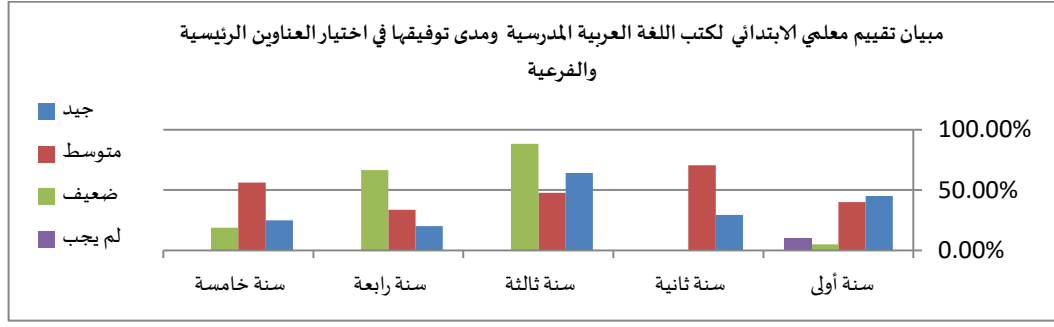


**التحليل:** تقتضي المواد التعليمية زمنا محددا كافيا لتعلمها ، فيحدد الزمن بالنظر إلى حجم تلك المواد ، إذ لابد من حصول التكافؤ بينهما، فلا تكون المادة أضخم من حجم الزمن فيؤدي إلى الحشو أو عدم إعطاء المادة بالشكل الكامل، ولا يكون الزمن طويلا فيؤدي إلى الملل بعد استنفاد المادة، وبسؤال عينتنا حول هذا الموضوع ومدى التكافؤ الحاصل فيه تقاربت النسب بين الكفاية والنسبية، إذ تقرّر نسب العينة التي عبرت بـ(متوسط) (س أ=35 % س ث=52.94 % س ثا=47.05 %، س ر=40 % س خ=43.75 %) إذ يوافق الزمن بعض المواد ولا يتوافق مع الآخر. أما العينة التي أقرت وجود التوافق فعبرت عنه بـ (جيد) (س أ=40 % س ث=29.41 % س ثا=52.94 %، س ر=33.33 % س خ=37.5 %) أقل من نصف العينة أقرت بوجود التوافق أكثر منه أقرت بعض بل حتى الضعف وهو ما نجده عند نسبة كبيرة في منظورنا وهو ما مثلته نسبة (س أ=15 % س ث=17.64 %، س ر=26.66 % س خ=18.75 %) مما يعطي لنا تخمينات حول سبب عدم توافق هل الأمر متعلق بكبر حجم المواد في تلك الكتب ، أم أنه متعلق بضيق الوقت المحدد لتبليغ موادها، تغرة لابد من سدّها.

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي موفق في اختيار العناوين الرئيسية والفرعية كتب اللغة العربية المدرسية

سنة أولى 20/20	9	45.00%	8	40.00%	1	5.00%	2	10.00%
سنة ثانية 20/17	6	29.35%	11	70.64%	0	0.00%	0	0.00%
سنة ثالثة 20/17	3	64.17%	13	47.67%	1	88.50%	0	0.00%
سنة رابعة 20/15	3	20.00%	11	33.73%	1	66.60%	0	0.00%
سنة خامسة 20/16	4	25.00%	9	56.25%	3	18.75%	0	0.00%

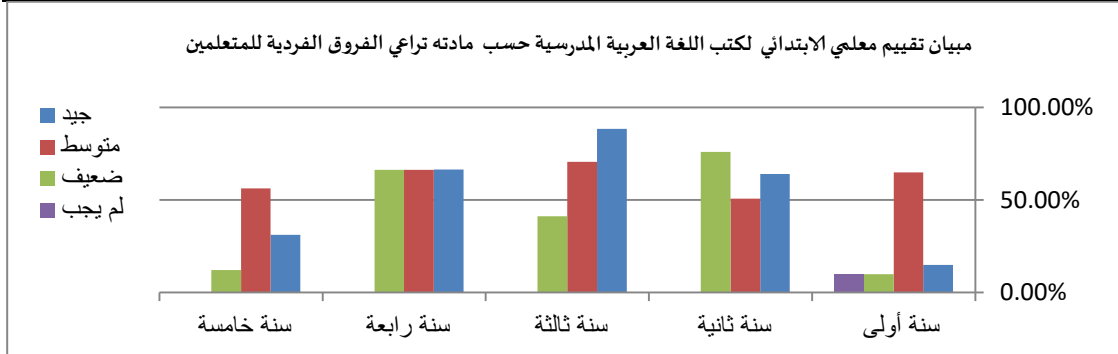
## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



**التحليل:** من الضرورات المنهجية والمنطقية حين إعداد المواد التعليمية وجود التوافق بين العناوين الرئيسية كانت أو فرعية وبين متونها، إذ أن العناوين مفاتيح ممهدة للمتتون ومعلمة للتلميذ كيف أن العالم رؤوس مواضيع وحقول دلالية، فمن معايير جودة إعداد الكتب المدرسية توافرها على هذا المعيار. وحين سؤال عينتنا حوله أقرت النسب الغالبة بنسبة ذلك بتعبير متوسط (س = 40 % س ث = 64.70 % س ثا = 67.47 %، س ر = 73.33 % س خ = 56.25 %)، أي أن بعض العناوين جاءت متلائمة مع مواده والبعض الآخر لا. السؤال المطروح إذ لم يستطيع مؤلف الكتاب أن يحسن صياغة عناوين دالة وهي من الأبجديات الأساسية. هل هي عشوائية تحسب عليه؟ وفي المقابل أقرت نسب آخر وجود التوافق سالف الذكر. وهو ما عبرت عنه نسب (جيد) (س = 45 % س ث = 35.29 % س ثا = 17.64 %، س ر = 20 % س خ = 25 %) وتبقى نسبيا بسيطة، إذ ما قورنت بالمطلوب. ودعمت نسبة ضعيفة نظرتنا وهو ما نجده مع (س = 5 %، س ثا = 5.88 %، س ر = 6.66 % س خ = 18.75 %) ويظهر الضعف أكثر في هذا المعيار مع السنة الخامسة ابتدائي كما بينته النتائج.

**جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي مادته تراعي الفروق الفردية للمتعلمين كتب اللغة العربية المدرسية**

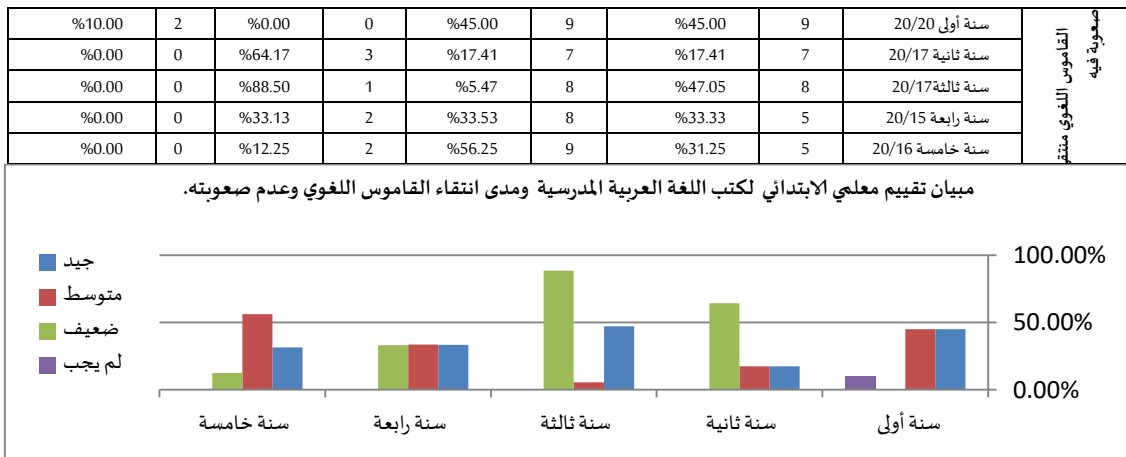
السنة	جيد	متوسط	ضعيف	لم يجب
سنة أولى	50.00%	50.00%	0.00%	0.00%
سنة ثانية	50.00%	50.00%	0.00%	0.00%
سنة ثالثة	50.00%	50.00%	0.00%	0.00%
سنة رابعة	50.00%	50.00%	0.00%	0.00%
سنة خامسة	50.00%	50.00%	0.00%	0.00%



الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

التحليل: يوضع الكتاب المدرسي بين يدي متعلمين مختلفين من نواحي عدة ذهنية وجسمية يتمايزون بها، وكما هو متعارف عليه الكتاب المدرسي الناجح هو من يلي جميع حاجات هذه العينة المتنوعة، إذ يحاول أن يبني مواد مقارنة للفروق الحاصلة بينهم، حيث تصبح تلك المادة جامعة لهم لا مفرقة أكثر مما هو حاصل، وهو من أصعب الأمور، لا يتم تجاوزها إلا بإشراك المختصين في ميدان الفروق وكيفية إعداد موادها. وحين التباحث حول الموضوع مع عينتنا أقرت الأغلبية نسبة التزام ومراعاة هذا الموضوع في الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية، إذ عبر عن ذلك بنسب (متوسط) (س أ= 65% س ث= 70.50% س ثا= 64.70%، س ر= 26.66% س خ= 56.25%) حيث تظهر نسبة ذلك أكثر في السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي، أما العينة التي أقرت مراعاة المواد للفروق الفردية فقد جاءت قليلة موازنة مع أهمية الموضوع المطروح وهو ما نجده (س أ= 15% س ث= 17.64% س ثا= 5.88% س ر= 46.66% س خ= 31.25%) نسب مؤكدة على ضعف أكثر منها على الجودة، تضاف إليها النسب المتبقية الدالة برأيها على عدم مراعاة هذه المواد التعليمية للفروق الفردية في الكتب المدرسية، وهو ما نجده معبرا عنه بالضعف (س أ= 10% س ث= 11.76% س ثا= 29.46%، س ر= 26.66% س خ= 12.25%) وهو ما لا يتوافق مع معايير جودة الكتب المدرسية.

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي القاموس اللغوي منتقى لا صعوبة فيه كتب اللغة العربية المدرسي



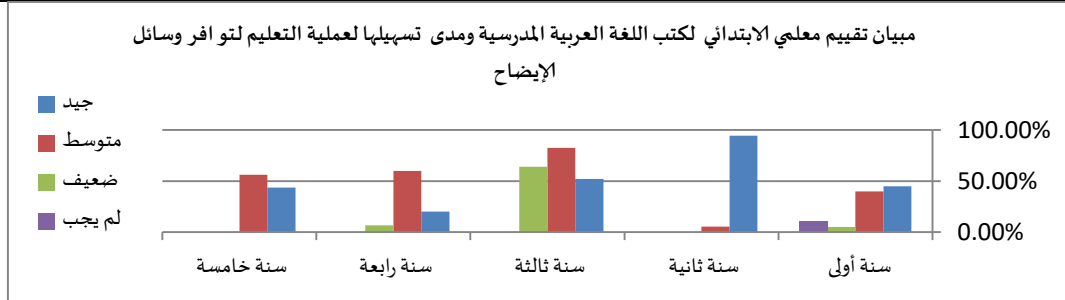
التحليل: بما أن المادة الأساس لعينة كتبنا هي تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية فإن المعايير الواجب مراعاتها هي سهولة اللغة المكونة للمادة التعليمية بالنظر إلى الفئة الموجهة إليها هذه الكتب، القائمة أساساً على رصيد مفرداتي محدود ومحدود لا غموض فيه. وإلا عدت عملية التأليف غير مجدية. وبسؤال عينتنا عن الموضوع تقاربت نسب من يرى أنها غير موفقة تمام التوفيق بل نسبياً، وهو ما عبرت

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

عنه العينة ب (متوسط) (س أ = 45 % س ث = 41.17 % س ثا = 47.05 %، س ر = 53.33 % س خ = 56.25 %) إذ يتراوح القاموس اللغوي حسبها بين السهولة والصعوبة، وبين من يرى أنها - أي المواد - منتقاة لا غموض فيها، وهو ما عبرت عنه نسب (جيد) (س أ = 45 % س ث = 41.17 % س ثا = 47.05 %، س ر = 33.33 % س خ = 31.25 %) والقراءة الثانية لهذه النسب تدل على عدم انتقاء القاموس المناسب مما يعني غموضه في مقامات كثيرة، وهو ما تدعمه نسب (ضعيف) (س ث = 17.64 % س ثا = 5.88 %، س ر = 13.33 % س خ = 12.25 %) إذ لم تراعي حسبها المواد المؤلفة معيار سهولة القاموس اللغوي الموجه لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

### جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي تسهيل كتب اللغة العربية المدرسية عملية التعليم لتوافر وسائل الإيضاح فيها

توافر وسائل الإيضاح	سنة أولى 20/20	9	45.00%	8	40.00%	1	5.00%	2	10.00%
تسهيل عملية التعليم	سنة ثانية 20/17	9	94.52%	8	5.47%	0	0.00%	0	0.00%
	سنة ثالثة 20/17	4	52.23%	10	82.58%	3	64.17%	0	0.00%
	سنة رابعة 20/15	3	20.00%	9	60.00%	1	6.66%	0	0.00%
	سنة خامسة 20/16	7	43.75%	9	56.25%	0	0.00%	0	0.00%



**التحليل:** تحاول الكتب المدرسية أن تجمع في طياتها المواد التعليمية وطرق تقديمها ووسائلها مجتمعة كلها لتسهيل عملية التعليم على المعلمين، وبخاصة إذ توافرت في هذه الكتب مجموع الوسائل التوضيحية من صور ومشاهد داعمة للمادة، شارحة لها. وما بين امتلاك الكتب المدرسية لهذه الخصيصة من عدمها أكدت الأغلبية نسبيتها وذلك باختيارها متوسط (س أ = 40 % س ث = 47.05 % س ثا = 58.82 %، س ر = 60 % س خ = 56.25 %) إذ نجدها - أي الكتب المدرسية - مساعدة مسهلة في بعض الأحيان، متخلية عن ذلك في أحيان أخرى، وفي رأي آخر أكدت نسبه أن هذه الكتب تتوافر فيها الخاصية سابقة الذكر، وهو ما عبرت عنه بصفة (جيد) (س أ = 45 % س ث = 52.94 % س ثا = 23.52 %، س ر = 20 % س خ = 43.75 %) ورغم تأكيدها بالإثبات، إلا أنها أيضاً نسب تؤكد على عدم امتلاك هذه الكتب لهذه الخاصية بالشكل النهائي المطلوب، وبخاصة مع افتقار البيئة التعليمية للوسائل التعليمية المنشودة في هذه المرحلة القاعدية. لتأتي النسبة المتبقية داعمة لهذا الفقر الحاصل وهو ما عبر عنه بـ (ضعيف) (س أ = 5 %، س ثا = 17.64 %، س ر = 6.66 %).

مبيان تقييم معلمي الابتدائي لكتب اللغة العربية المدرسية ومدى خلوا أسلوبها اللغوي من التعقيد والأخطاء

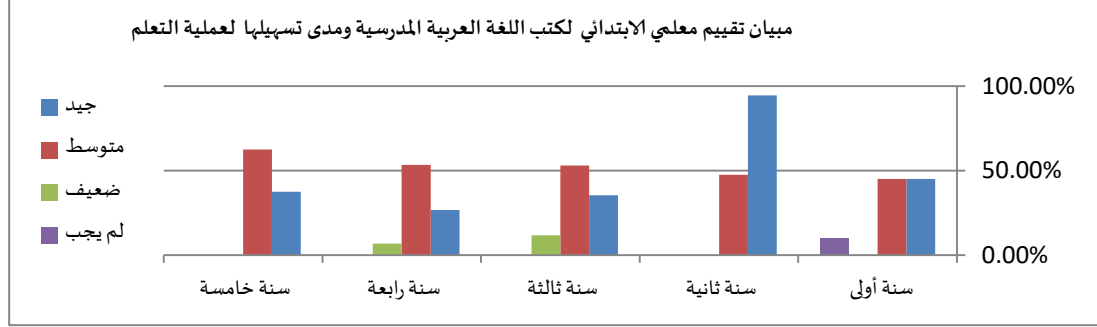
تصنيف	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	سنة خامسة
جيد	45.00%	95.00%	15.00%	25.00%	30.00%
متوسط	45.00%	5.00%	5.00%	65.00%	55.00%
ضعيف	0.00%	0.00%	85.00%	5.00%	20.00%
لم يجب	10.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

686

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي في كتب اللغة العربية المدرسية يسهل عملية التعلم

سنة أولى 20/20	9	%45.00	9	%45.00	0	%0.00	2	%10.00
سنة ثانية 20/17	9	%52.49	8	%47.5	0	%0.00	0	%0.00
سنة ثالثة 20/17	6	%35.29	9	%52.49	3	%11.76	0	%0.00
سنة رابعة 20/15	4	%26.66	8	%53.33	1	%6.66	0	%0.00
سنة خامسة 20/16	6	%37.50	10	%62.50	0	%0.00	0	%0.00

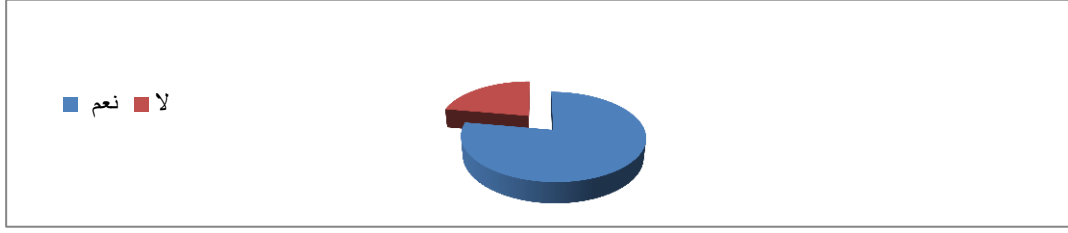


**التحليل:** إن الكتاب المدرسي الأنيس الأول والأساس للمتعلم في المرحلة الابتدائية، إذ تراه يتصفح بشوق محتويات ذلك الجديد، محاولاً استقراء نصوصه، صوره و تمارينه. يتقصى فيه المعلومة، يبني من خلال تصورات، يثبتها أو يصححها أو ينفيها، تلك أساليب لا تعتمد إلا مع الكتب المدرسية ذات الجودة، والتي تسهل عملية التعلم عند المتعلم. سؤال وجهناه إلى أصحاب الخبرة في التعامل مع الكتب و في تعامل التلميذ مع تلك المؤلفات، حيث أكدت الفئة الغالبة وسطية ذلك الموضوع حين عبرت نسبها بمتوسط (س = أ = 45 % س = ث = 47.05 % س = ثا = 52.94 %، س = ر = 53.33 % س = خ = 62.5 %) إذ في مواضع يسهل التعلم وفي مواضع أخرى يصعب ذلك، هذا الأخير نفتته النسب المقررة بجودة الكتب في تسهيلها للتعلم من خلال نسب (جيد) (س = أ = 45 % س = ث = 52.94 % س = ثا = 35.29 %، س = ر = 26.66 % س = خ = 37.5 %) إذ نراها نسب لا ترقى للحكم المطلق بفاعليته التامة في التعلم، إشكال طرحه لنا أولياء التلاميذ حيث يجدون الكثير من الصعوبة في فهم مواد الكتب المدرسية التي تحتاج وقتاً لتعلمها وفهمها، وهو ما أقرته النسب المعبرة بضعيف (س = ثا = 11.76 %، س = ر = 6.66 %) نسب يفترض انتفاؤها في هذا المقام.

جدول يبين رأي المفتشين في إخراج وتأليف كتب اللغة العربية المسهلة لعملية تعلم التلميذ

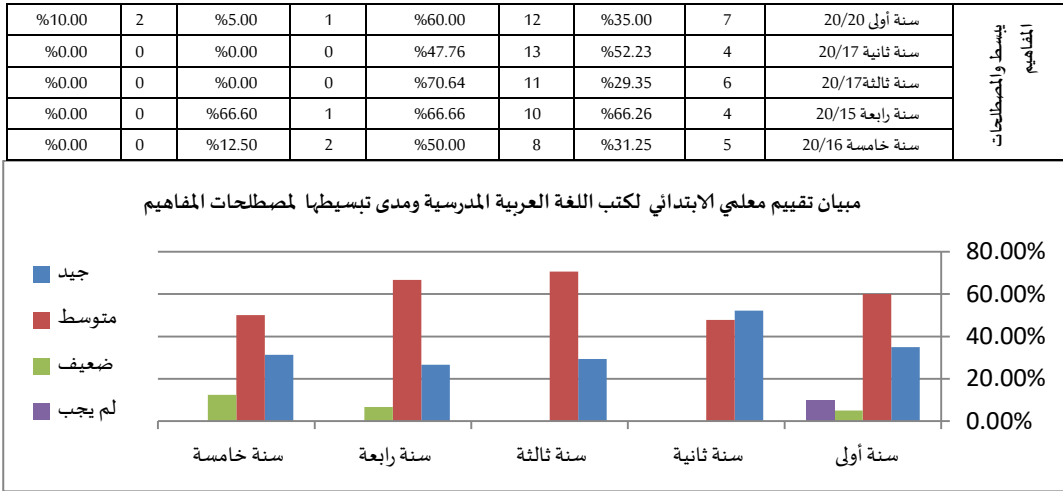
ن	تك	العينة	إخراج وتأليف كتب اللغة العربية للتلميذ يسهل عملية تعلم اللغة العربية وتساعد بشكل واضح على تقرب المعاني إلى مدارك المتعلم
% 77,77	07	30/9	نعم
% 22,22	02	30/9	لا

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



التحليل: في مساءلة المفتشين حول كتب اللغة من حيث الإخراج والتأليف ، وإذ ما كنا يعملان على تسهيل عملية التعلم من منطلق بنائها وفق المقاربة بالكفايات التي تنادي في أهم أساسيتها البناء الذاتي للتعلم ، إذا وجب مساعدة التلميذ من خلال تسخير متن تعليمي يساعده على هذا البناء ويسهل عليه عملية التعلم أقرت نسب أغلبية المفتشين بنسبة (م إ = 77.77 %) أن الكتب تعمل على ما سبق ذكره بينما نفت بنسبة (م إ = 22.22 %) وجود ذلك التسهيل .

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي في كتب اللغة العربية المدرسية ببسط والمصطلحات المفاهيم



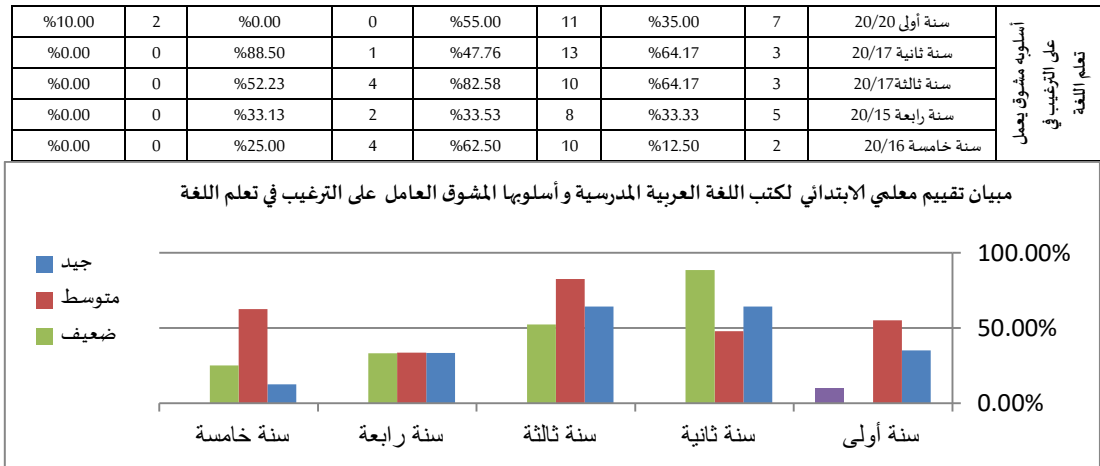
التحليل: المواد العلمية التعليمية في الكتب المدرسية عبارة عن حقول دلالية ذات مصطلحات ومفاهيم منتقاة من واقع التلميذ، الغرض منها إكساب التلميذ آليات فهم هذه المصطلحات ومجالات استعمالها. ومن شروط الجودة في تأليف هذا النوع من الكتب تبسيط المصطلحات ومفاهيمها بشكل يناسب المستويات الذهنية للمتعلمين ، انطلاقاً من مجموع الخبرات والتجارب الاجتماعية التي يعيشها متعلم تلك المرحلة وانطلاقاً من مجموع تصوراته حول تلك المعارف وتلك المصطلحات . وحين مساءلة عينتنا حول ما إذا كانت هذه الكتب قد راعت ما سلف، بينت الأغلبية بعضية ذلك إلى حد بعيد ، وهو ما تمثل في نسب (متوسط) (س أ = 60 % س ث = 76.47 % س ثا = 64.70 %، س ر = 66.66 % س خ = 50 % )



## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

إذ يحضر التبسيط حيناً ويغيب أحياناً أخرى ومال غيابه معلوم الآثار على كل من المعلم والمتعلم والأسرة على حد سواء، كونها أصبحت شريكاً بالإكراه في عملية التعلم، وفي المقابل نجد عينة ليست بالمرضية، تقرر وجود فعل التبسيط على مستوى المصطلحات والمفاهيم وهو ما تمثله النسب المعبرة عن الجيد (س = 35% س ث = 23.52% س ثا = 35.29% س ر = 26.66% س خ = 31.25%) نسب لا نستطيع الحكم من خلالها أن الكتب المدرسية راعت تمام المراعاة مبدأ الوضوح والسهولة في المصطلحات والمفاهيم وبخاصة مع العينة معروفة بخصائص لغوية وذهنية، بل نحسبها نسب دالة على الضعف، حالها حال من يقر بهذا الأخير (س = 5% س ر = 6.66% س خ = 12.5%) إذ لم ترعي الكتب المدرسية الموجهة للتلاميذ المرحلة الابتدائية ذلك رغم بديهيته وضرورته توافره.

جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي لكتب اللغة العربية المدرسية من أسلوب التشويق الذي يعمل على الترغيب في تعلم اللغة.

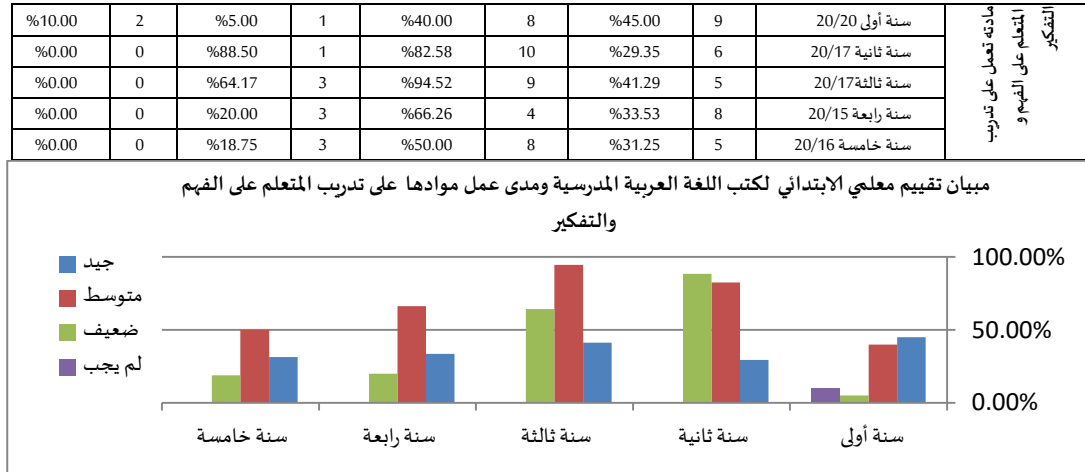


**التحليل:** يمتاز التأليف المدرسي عن غيره من التأليف، أنه موجه لفئة خاصة تحكمها مجموعة من السمات و الخصائص الواجب مراعاتها لكسب التقبل التام لهذا النوع من الكتب، و من بين خصائص هذه العينة حبها لمبدأ التشويق والتحفيز، مما يجعل أساس الترغيب والتشويق حاضرين في هذه المواد بشكل يحب دراستها، وبخاصة إذا تعلق الأمر مع لغتنا الجميلة. فقصد النهوض بها من منطلق الترغيب فيها عند متعلميها. مبدأ وعلى أهميته وجدناه نسبياً في إجابات عينتنا حيث أقرت الأغلبية باختيار صفة (متوسط) للتعبير عن ذلك (س = 55% س ث = 76.47% س ثا = 58.82% س ر = 53.33% س خ = 62.5%) وتظهر البينة في السنة الثانية و الخامسة أكثر من السنوات الأخرى، فبعض مواد كتب هذه المرحلة مشوق ومرغب وبعضها تجريدي ممل ومنفر، أمر نفتته عينة أخرى إذ تقرر توافر مبدئي الترغيب والتشويق

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

في هذه المواد وهو ما عبرت عنه نسب (س أ= 35 % س ث= 17.64 % س ثا= 17.64 %، س ر= 33.33 % س خ= 12.5 %) إذ نسبة حضور عاملي التشويق والترغيب محسوسة نوعا ما في السنة الأولى والرابعة ابتدائي. رغم ذلك تبقى نسباً ضعيفة بالمقارنة مع أهمية توافر المبدئين، إذ أن النسب السالفة الذكر معبرة عن وجود خلل وضعف في البناء أكثر منه في الجودة وهو ما دعمته نسب (ضعيف) (س ث= 5.88 % س ثا= 23.52 %، س ر= 13.33 % س خ= 25 %) وهي دلالة واضحة وقوية في التعبير عن الغياب الواجب انتفاؤه.

### جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي في كتب اللغة العربية المدرسية مادته تعمل على تدريب المتعلم على الفهم والتفكير

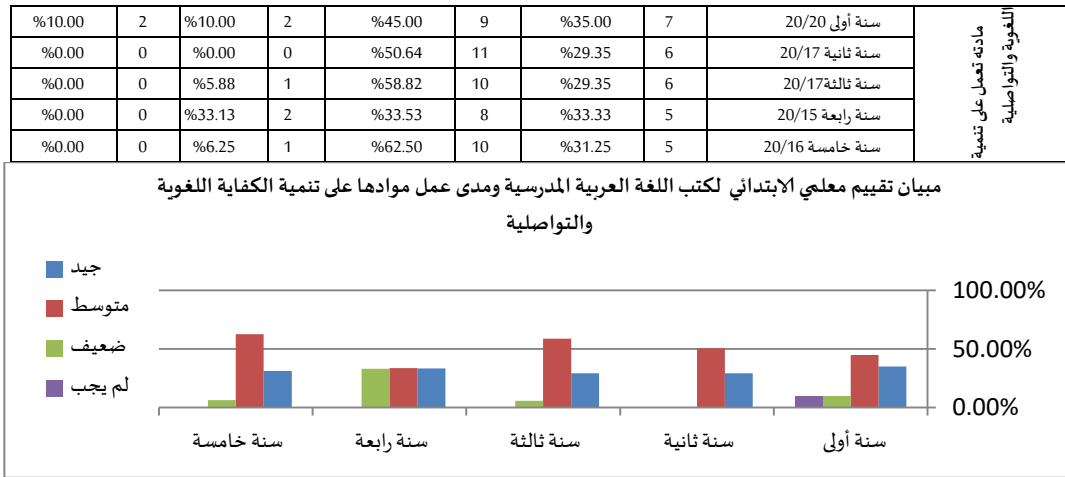


التحليل: تُبنى مادة الكتب المدرسية من منطلق البيداغوجيا المختارة والمقترحة وتتبع الأولى خطوات الثانية كما هو متعارف عليه، وكما مر بنا فإن مناهج التعليم الجزائري اختارت بيداغوجيا الكفايات، منتهجة طريقة حلّ المشكلات المشروعة وبيداغوجيا الإدماج لتعليم التلاميذ كيف يبنون معرفتهم وفهمها، إذ تعمل مواد الكتب المدرسية - من منطلق ما سلف ذكره - على تدريب المتعلمين على الفهم والتفكير في حلّ القضايا التي تحملها تلك المواد. وفي سؤال عينتنا حول توافق المواد مع البيداغوجيا المقترحة الهادفة لإنتاج تلميذ مدرب على الفهم والتفكير أقرت العينة الغالبة ببعضية التجسيد، وهو ما مثله اختيار (متوسط) ونسبه (س أ= 40 % س ث= 58.82 % س ثا= 52.82 %، س ر= 26.66 % س خ= 50 %) أي أن نصف المواد المدرجة تقريبا تعمل على التدريب على الفهم والتفكير والنصف الآخر ينعلم فيه هذا الإجراء.

## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

نسب تعطينا قراءتين الأولى متعلقة بطبيعة الأنشطة في اللغة العربية التي تعتمد في بعض الأحيان على التلقي والحفظ ،والثانية عشوائية تطبيق هذه المقاربة على جميع أنشطة اللغة العربية، مما يعطينا حكماً على ضعف توظيف هذه المقاربة . وغياب العلمية في ذلك ،ومجموع الأحكام التي أطلقناها نفت وجودها المطلق ،العينة المقررة بجدوى المواد في الكتب المدرسية في تدريب التلاميذ استخدام الذهن، وهو ما عبرت عنه نسب صفة (جيد) (س =أ=45 % س ث=35.29 % س ثا=29.41 %، س ر=53.33 % س خ=31.25 % )، إذ نلاحظه مجسداً أكثر في السنة الرابعة مقارنة مع النسب الأخرى . أما من أكد غيابه فمجموع نسب (ضعيف) (س =أ=5 % س ث=5.88 % س ثا=17.64 %، س ر=20 % س خ=18.75 %) نسبة حكمت على عدم جدوى تلك المواد في إثارة ذهن المتعلم نحو الفهم والتفكير.

### جدول يبين تقييم معلمي الابتدائي لكتب اللغة العربية المدرسية ومدى عمل موادها على تنمية الكفاية اللغوية والتواصلية



التحليل: جاء بناء مناهج اللغة العربية أساساً لتنمية المهارتين اللغوية والتواصلية عند المتعلم في جميع المراحل التعليمية وبالأخص في المرحلة الابتدائية . وهو ما تعمل عليه مواد الكتب المدرسية ، إذ يجب عليها أن تكون مواد محققة للتنمية المهارية في المجال اللغوي والتواصل على حد سواء، وبخاصة حين التعامل مع مواد اللغة العربية، ذلك أن المهارة في المجالين السابقين هو ما تنشده هذه المواد وتلك المناهج . ومع عينتنا فأنا نجد أن هذه الكتب وموادها قد عملت بشكل نسبي على تنمية الكفائتين اللغوية والتواصلية وهو ما أقرته نسب (متوسط) (س =أ=35 % س ث=35.29 % س ثا=35.29 %، س ر=33.33 % س خ=31.25 % )، إذ تعمل بعض الأنشطة على تنميتها بينما يغيب ذلك في بعضها الآخر . وهو أمر غير مقبول وبخاصة حين التعامل مع مادة طبيعتها اللغة ومبتغاها التواصل وكلاهما مهمين ليس في التحصيل العلمي فحسب بل حتى الاجتماعي وهو الأهم . وأما النسبة التي أقرت بجدوى هذه المواد في تنمية تلك الكفايات فعبرت عنه نسب (جيد) (س =أ=35 % س ث=35.29 % س ثا=35.29 %، س ر=33.33 % س خ=31.25 % )، إذ لا نعتبرها

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

مقياسا للكمال والنجاح في تحقيق المطلوب لا شيء إلا كما ذكرنا سلفا في طبيعة المادة وفي مقتضاها. ضعف أقرت به صراحة نسب صفة (ضعيف) (س أ=20%، س ث=5.88%، س ر=13.33% س خ=6.25%) ضعف لا تقبله معايير الجودة في بناء كتب اللغة العربية المدرسية.

وفي سؤال ختامي مفتوح حول الكتب المدرسية التي لم تعجب المفتشين في إخراجها أجاب بعضهم: كل المستويات وبعضهم كتاب سنة ثانية وثالثة ابتدائي.

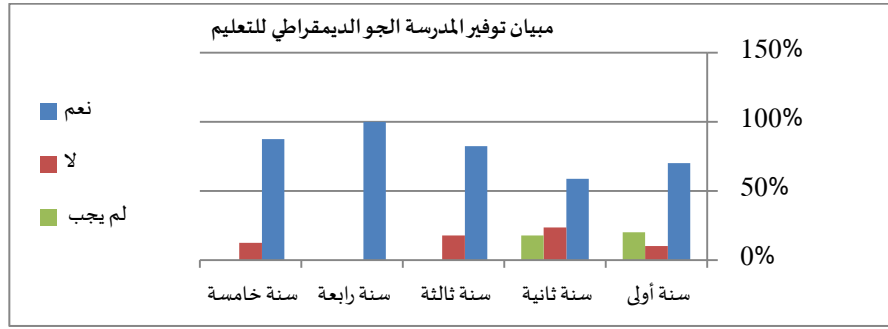
## 2/7 على مستوى البيئة المدرسية والبيئة اللغوية :

### 1/ البيئة المدرسية : تناولنا على مستوى هذا العنصر القضايا التالية :

- توفير المدرسة الجو الديمقراطي للتعليم.
  - توافر الظروف المساعدة في القسم لاكتساب مضامين المنهاج.
  - وجود علاقة بين الحياة المدرسية والمجتمع.
  - الحياة المدرسية والمتعلم.
  - الحياة المدرسية مساعدة على النمو المتكامل السوي.
  - توجيه المنهاج المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية.
- جدول يبين توفير المدرسة الجو الديمقراطي للتعليم

توفير المدرسة الجو الديمقراطي للتعليم	السنة المدرسية	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	14	70%
	سنة ثانية	20/17	10	58.82%
	سنة ثالثة	20/17	14	82.35%
	سنة رابعة	20/15	15	100%
	سنة خامسة	20/16	14	87.5%
لا	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
لم يجب	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



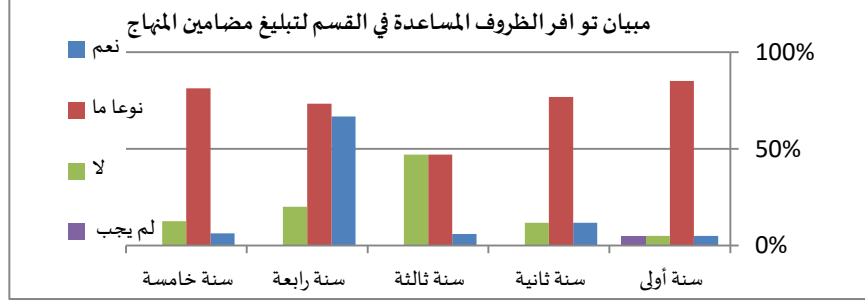
التحليل: إن عملية التعليم لا تؤتي أكلها ما لم يكن المعلم محاطا بجو ديمقراطي يكفل له حقوقه قبل واجباته . ويأخذ بيده لتذليل مهامه التعليمية ويساعده على العطاء والإبداع ، إذ أن انعدام هذا الجو سينقلب سلبا على نفسية المعلم وأدائه ، فعامل الراحة النفسية والتقدير والاحترام مع الكثير من الدفع والتحفيزات ، سيفجر طاقات كامنة في ذات المعلم لن يبخل بها على متعلميه . ومن الأسس التي بنيت عليها وظائف المدارس تلقين التلاميذ الثقافة الديمقراطية ، وأننا يكون لها ذلك ما لم تنتهجه هي في بيئتها . وعند سؤال عينتنا من المعلمين حول توفير الجو الديمقراطي للتعليم أكدت النسبة الغالبة (س أ = 70% س ث = 58.82% ، س ثا = 82.35% ، س ر = 100% ، س خ = 87.5% ) توافر هذا الجو مما يعطي تصورا لظروف عمل هذه العينة في جو يسوده احترام الآخر ، أما النسبة الباقية (س أ = 10% ، س ث = 23.52% ، س ثا = 17.64% ، س ر = 00% ، س خ = 12.50% ) تؤكد غياب هذا ، الجو ، مما يجعل العملية التعليمية تسير في جو يفتقر لروح العمل الجماعي و أكثر ما يتجلى ذلك في سلطة المدير غير المحببة ، و التي تنقل جو المدرسة الديمقراطي إلى الجو التعسفي غير المريح ، وهذا ما لمسناه في بعض المدارس أثناء توزيع الاستبيان . حيث قمنا بالعمل على مضض مع بعض المدرءاء . فكيف هو الحال مع معلمي تلك المدارس.؟

جدول يبين توافر الظروف المساعدة في القسم لاكتساب مضامين المنهاج

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	توافر الظروف في القسم لتبليغ مضامين المنهاج
5%	01	20/20	سنة أولى	نعم
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
05.88%	01	20/17	سنة ثالثة	
66.6%	01	20/15	سنة رابعة	
6.25%	01	20/16	سنة خامسة	
85%	17	20/20	سنة أولى	نوعا ما
76.74%	13	20/17	سنة ثانية	
47.05%	08	20/17	سنة ثالثة	
73.33%	11	20/15	سنة رابعة	
81.25%	13	20/16	سنة خامسة	

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

لا	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	08	47.05%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

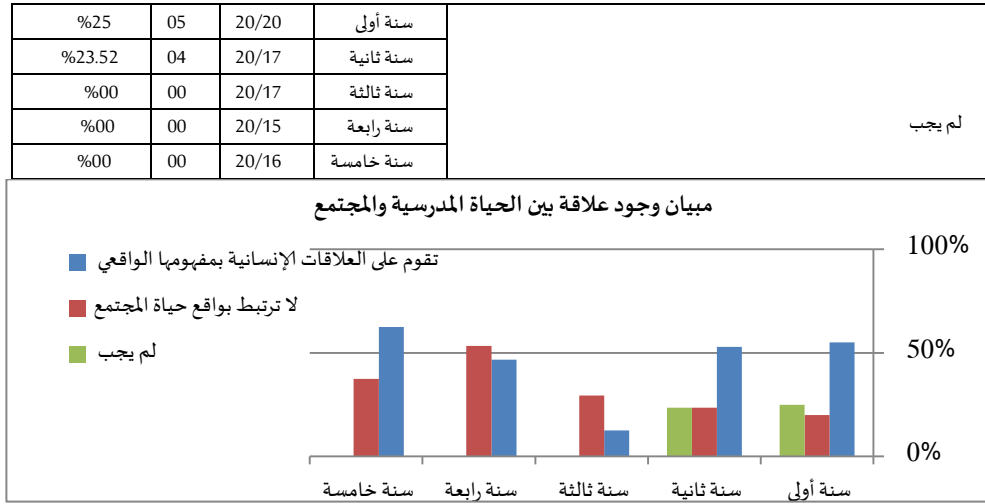


التحليل: من بين الأساسيات التي تُبنى عليها مضامين المناهج الأخذ بعين الاعتبار الظروف وتوافرها لاكتساب المضمون المعرفي لتحقيق تعلم أفضل، أقرت عينتنا أن هذه الظروف متوافرة نوعا ما وهذا ما دلت عليه النسب (س أ = 85%، س ث = 76.47%، س ثا = 47.05%، س ر = 73.33%، س خ = 18.75%) إذ يؤدي ذلك إلى اكتساب نسبي أيضا منقوص من تعداده الكامل، أما النسب التالية فكانت معبرة عن عدم توافر هذه الظروف ومثلتها نسب (س أ = 5%، س ث = 05%، س ثا = 11.76%، س ر = 20%، س خ = 12.5%) وهي نسب معتبرة لا بد من أخذها بعين الجدية في توفير الظروف الملائمة، أما النسب (س أ = 05%، س ث = 11.76%، س ثا = 5.88%، س ر = 6.66%، س خ = 6.25%) فتقر أن الظروف ملائمة لتبليغ مضامين المناهج، وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة مع ما يتطلبه بناء المناهج وتعليمية المواد.

#### جدول يبين وجود علاقة بين الحياة المدرسية والمجتمع

ن	تك	العينة	السنة المدرسية	وجود علاقة بين الحياة المدرسية والمجتمع
55%	11	20/20	سنة أولى	تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي
52.94%	09	20/17	سنة ثانية	
12.58%	12	20/17	سنة ثالثة	
46.66%	07	20/15	سنة رابعة	
62.5%	10	20/16	سنة خامسة	
20%	04	20/20	سنة أولى	لا ترتبط بواقع حياة المجتمع
23.52%	04	20/17	سنة ثانية	
29.41%	05	20/17	سنة ثالثة	
53.33%	08	20/15	سنة رابعة	
37.5%	06	20/16	سنة خامسة	

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

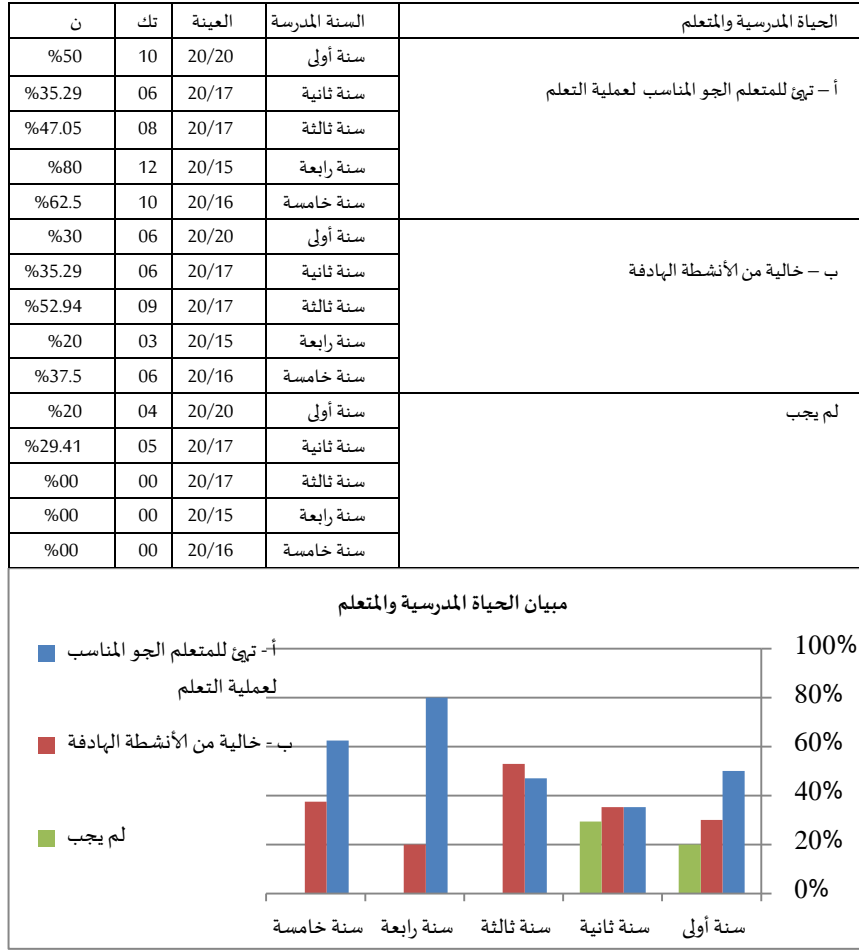


**التحليل:** إن المدرسة الناجحة هي التي تنجح في إعداد تلاميذها للحياة والحياة بعد الحياة. إذ تنجح في غرس حب وطنهم وقيم وأخلاق مجتمعاتهم من خلال تحويل ذلك إلى سلوك يومي تلقائي في حياتهم الدنيوية والأخروية.<sup>1</sup> إذ أنه لا بد من ربط البيئة المدرسية بالبيئة الاجتماعية لكي لا تكون هناك فجوة بين ما يتعلم وبين ما هو حاصل في خارج الصف التعليمي، كما أن البيداغوجيا الحديثة تخلت عن فكرة إعداد المتعلم معرفيا فحسب، بل لابد من بناء وإعداد المواطن الصالح حامل مشعل الأمة. وبخصوص عينتنا أكدت النسب (س أ= 55% س ث= 52.94%، س ثا= 70.58%، س ر= 46.66%، س خ= 62.5%) أن الحياة المدرسية تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي المجسد في المجتمع. أما النسبة المعتبرة المتبقية تؤكد انفصام الروابط ما بين البيئة المدرسية وحياة المجتمع، فقد ظلت هذه المدارس رهينة الماضي ومكتفية بتلقين المتعلم المعارف دون محاولة ربطها بواقعه المعيش وهو ما أقرته نسب (س أ= 20% س ث= 23.52%، س ثا= 29.82%، س خ= 37.5%) حيث تمثل المدارس التي لم تنضبط بإصلاحات المدرسة الجزائرية في علاقة المدرسة نحو المجتمع، إذ تنافي في استراتيجياتها ما هو حاصل في النظام التربوي التعليمي ونسبها غير هينة بالموازاة مع الدور المنوط لها اتباعه.

<sup>1</sup> ينظر: المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، دليل المفاهيم التربوي، ص 111

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

جدول يبين الحياة المدرسية والمتعلم



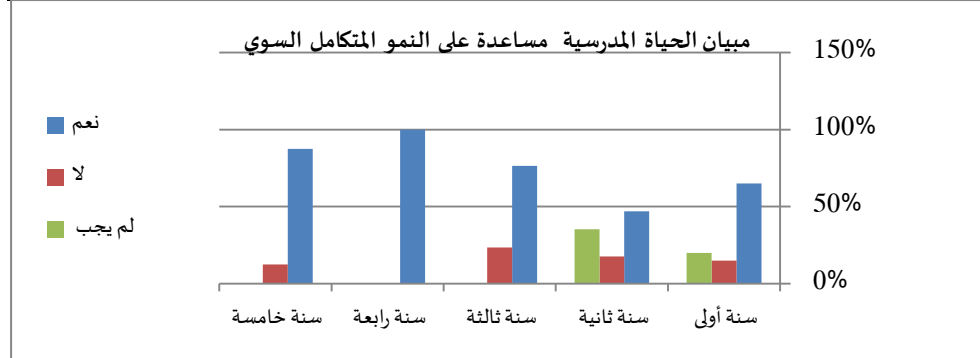
**التحليل:** تعتبر المدرسة بالنسبة للمتعملم مجتمعه المثالي المصغر، الذي يغترف منه أصفى المعارف وأرقى المبادئ والعلاقات الانسانية، إذ تعتبر المدرسة المشرف والموجه الأول لمجموع البرامج، والراعي الأمين في سيرورة أنشطتها لما يتلائم مع الجوانب الاجتماعية والبيئية لتحقيق تعلم أفضل للمتعملم.

وبالنظر إلى تحقق هذا الواقع من منظار معلمينا أكدت النسبة الغالبة أن مدارسها تهيئ للمتعملم الجو المناسب للتعلم وهو ما ساندته النسب التالية (س أ = %50 س ث = %35.29، س ثا = %47.05، س ر = %80، س خ = %62.5) إلا أنه وللأسف توجد نسبة من المدارس لا تولي هذا الاهتمام رغم جوهريته وفاعليته في ضمان جودة التعليم، إذ تقرر نسبة (س أ = %30 س ث = %35.29، س ثا = %52.94، س ر = %20، س خ = %37.5)، نسب تحيل على الواقع التعليمي المعاش، الذي لا يولي اعتباراً لأساسيات التعليم كما هو الحال في مقامنا هذا.



### جدول يبين الحياة المدرسية مساعدة على النمو المتكامل السوي

الحياة المدرسية مساعدة على النمو المتكامل السوي	السنة المدرسية	العيينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	08	47.05%
	سنة ثالثة	20/17	13	76.47%
	سنة رابعة	20/15	15	100%
	سنة خامسة	20/16	14	87.5%
لا	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
لم يجب	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	06	35.29%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



التحليل: إذا توافرت العوامل التي تساعد المتعلم على النمو المتكامل، والمتمثلة في إتاحة الفرص للجميع، وكشف الميولات واستثمارها والتخطيط لعمل التعلم، وإتاحة الفرصة للمتعلم لاختبار وتجريب قدراته على الخلق والإبداع.

والعمل على توسيع خبراته خارج جدران الصف التعليمي وإثارة روح الحماسة والدوافع لتحقيق التعلم الجيد الفعال، حكمنا قطعاً بنجاح عملية التعلم بأنها صورها، على عكس المدرسة التي لا تولي اهتماماً لما سبق ذكره من منطلق اعتقاداتها أن تلقين المعارف والعلوم يقتصر على الدور التعليمي القائم على المثلث التعليمي معرفة/ معلم/ متعلم مما يضع خبرات وإمكانات كانت كفيلة بنجاح العملية التعليمية.

في سؤال عينتنا حول الموضوع بينت النتائج أن نسبة من المدارس تكفل النمو المتكامل لمتعلميها، وهو ما عبرت عنه النسبة (س أ = 65% س ث = 47.05%، س ثا = 76.47%، س ر = 100%، س خ = 87.5%)، أما

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

النسبة المتبقية فنفت ذلك وهو ما يظهر في نسب (س أ= 15% س ث= 17.64%، س ثا= 23.52%، س خ = 12.5%)، مما يعطي لنا تصورا لإخفاق هذه المدارس على المستوى التحصيلي أو على مستوى الواقع على حد سواء.

جدول يبين توجيه المنهاج المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية

توجيه المنهاج المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية	السنة المدرسة	العيينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	13	76.47%
	سنة رابعة	20/15	10	66.66%
	سنة خامسة	20/16	15	93.75%
لا	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	05	29.41%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

مبيان توجيه المنهاج المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية

السنة	نعم (%)	لا (%)	لم يجب (%)
سنة أولى	65%	25%	10%
سنة ثانية	52.94%	17.64%	29.41%
سنة ثالثة	76.47%	23.52%	00%
سنة رابعة	66.66%	33.33%	00%
سنة خامسة	93.75%	6.25%	00%

التحليل : فرضت الاصلاحات الجديدة والبيداغوجيا الحديثة المعتمدة تغيير النظرة نحو التعلم ومدى ارتباطه بالبيئة الاجتماعية ، حيث وجه التعليم لخدمة المجتمع من خلال بناء شخصية المتعلمين خدمة للأمة مستقبلا، و من أبعديات المناهج حين صياغتها ضرورة التأكيد على توجيه المدارس بجميع كوادرها ومؤهلاتها وسلطاتها لخدمة البيئة الاجتماعية من خلال إعداد الفرد للجماعة والمجتمع، فرد صالح مغير متكيف مع الظروف وأن جارت .

وفي سؤال عينتنا حول ما إذا كانت المناهج قد ركزت على هذا التوجيه ، ذكرت النسبة الغالبة حدوث ذلك، وهو ما عبرت عنه نسب (س أ= 65% س ث= 52.94%، س ثا= 76.97%، س ر= 66.66%، س خ =

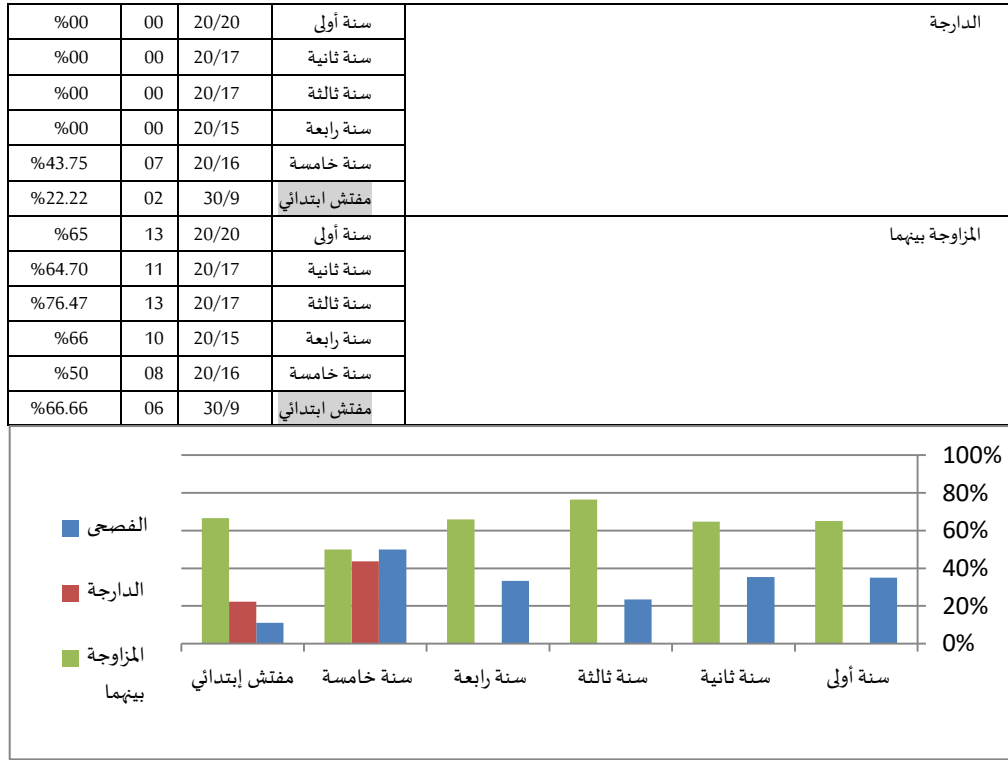
93.75%) وذلك ما يتوافق مع توجيهات الإصلاح، أما النسبة المتبقية فنفت أن يكون المنهاج قد عمد إلى ذلك، وهو ما عبرت عنه (س أ = 25% س ث = 17.64%، س ثا = 23.52%، س ر = 33.33%، س خ = 6.25%) وحسب رأينا وتفسيرنا لهذه النسب، أن التوجيه لم يأت بالشكل المطلوب وإنما جاء نسبيا أو أن رؤية المعلمين لنوع هذا التوجيه تتجاوز ما هو مذكور في المنهاج.

## 2 البيئة اللغوية: وتمت على هذا المستوى مناقشة القضايا اللغوية التعليمية التالية:

- النوع اللغوي المستعمل عند المعلم في القسم من منظاره ومنظار المفتش .
  - اللون اللغوي المستعمل عند معلمي الابتدائي من منظار المتعلمين
  - اللون اللغوي المحبب استعماله عند معلمي الابتدائي من منظار المتعلمين
  - اللغة الأحب عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.
  - اللغة الأسهل تعلمًا من منظار تلاميذ الابتدائي .
  - تفضيل المتعلمين التكلم بالعربية دائما .
  - مستوى اللغة العربية عند المعلمين من منظار المفتشين.
  - أسباب تدني مستوى اللغة العربية عند المعلمين من منظار المفتشين
  - إلزام المفتش المعلمين بقرارات صارمة باستعمال اللغة العربية في القسم.
  - إلزام المعلم متعلميه التحدث باللغة العربية.
  - لغة المفتش في تعاملاته المهنية.
  - وضع اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من منظار معلم ومفتش الابتدائي.
  - اجتهاد المتعلمين في التكلم باللغة العربية في القسم.
  - أسباب ضعف اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من منظار مفتش الابتدائي.
- جدول يبين النوع اللغوي المستعمل عند المعلم في القسم من منظاره ومنظار المفتش

ن	ت	العينة	السنة المدرسة	النوع اللغوي المستعمل عند المعلم في القسم من منظاره ومنظار المفتش الفصحى
35%	07	20/20	سنة أولى	
35.29%	06	20/17	سنة ثانية	
23.52%	04	20/17	سنة ثالثة	
33.33%	05	20/15	سنة رابعة	
50%	08	20/16	سنة خامسة	
11.11%	01	30/9	مفتش ابتدائي	

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



التحليل: يقول ابن تيمية رحمه الله: "معلوم أن تعلم العربية وتعليم العربية فرض على الكفاية، وكان السلف يؤدّبون أولادهم على اللحن، فنحن مأمورون أمر إيجاب أو أمر استحباب أن نحفظ القانون العربي، ونصلح الألسن المائلة عنه، فيحفظ لنا طريقة فهم الكتاب والسنة، والاقتداء بالعرب في خطابها، فلو ترك الناس على طريقة لحنهم كان نقصا وعبا". الفتاوى 32/252.

فمعلم اللغة العربية موكل إليه حفظ الألسن وتصويبها من لحن العامة، فهو القدوة في اللسان وهو المثل في التعلم، وبسؤال العينة عن طبيعة النوع اللغوي المستعمل في القسم أقرت نسب (س أ = 65%)، س ث = 64.70%، س ثا = 72.47%، س ر = 66%، س خ = 50%)، أن اللون المستعمل في القسم هو المزوجة بين الفصحي والدارجة، وهو لون له عذره في بداية المرحلة وعليه لومه في نهايتها.

ففي بداية المرحلة يلتحق الطفل بالمدرسة بلسان دارج هو لغته الأم، واللغة العربية رغم بساطتها في المرحلة الابتدائية إلا أنها غريبة عنه أول التعامل، فيضطر معلم الطور الأول (سنة أولى وثانية ابتدائي) إلى الاستعانة باللسان الدارج لمقاربة الفهم، لكن في الطور الثاني (سنة ثالثة، رابعة، خامسة) كان لزاما تدريب المتلقي على اللسان العربي البسيط في مادته حقيقة في هذه المرحلة، وهجر الدارج بل التشدد مع التلاميذ في توظيفهم للسان الدارج في القسم، أما بقية النسبة فقد أقرت أنها تلتزم باللسان الفصيح (س

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

أ = 35%، س ث = 35.29%، س ثا = 23.52%، س ر = 33.33%، س خ = 50%، وهو المطلوب، فيما نفت العينة أنها تلزم الدارجة في القسم لما له من مخاطر جسيمة على تعلم اللسان العربي الصحيح.

جدول يبين اللون اللغوي المستعمل عند معلمي الابتدائي من منظار المتعلمين

اللون اللغوي المستعمل عند معلمي الابتدائي من منظار المتعلمين	السنة المدروسة	العينة	تك	ن
العربية الفصحى دائما	سنة أولى	100/100	42	42%
	سنة ثانية	100/100	41	41%
	سنة ثالثة	100/100	43	43%
	سنة رابعة	100/100	35	35%
	سنة خامسة	100/97	39	40.20%
الدارجة دائما	سنة أولى	100/100	03	03%
	سنة ثانية	100/100	02	02%
	سنة ثالثة	100/100	04	04%
	سنة رابعة	100/100	02	02%
	سنة خامسة	100/100	04	04%
يزاوج بينهما	سنة أولى	100/100	55	55%
	سنة ثانية	100/100	57	57%
	سنة ثالثة	100/100	53	53%
	سنة رابعة	100/100	63	63%
	سنة خامسة	100/97	54	55.67%

مبيان اللون اللغوي المستعمل عند معلمي الابتدائي من منظار المتعلمين

السنة	العربية الفصحى دائما	الدارجة دائما	يزاوج بينهما
سنة أولى	42%	0%	58%
سنة ثانية	41%	0%	59%
سنة ثالثة	43%	0%	57%
سنة رابعة	35%	0%	65%
سنة خامسة	39%	0%	61%

التحليل: تختلف ألوان النمط اللغوي المستعمل في المدارس الجزائرية، باختلاف نظرة المعلمين نحو النمط الأسهل في عملية التبليغ خاصة مع مرحلة عمرية ذات خصائص لغوية معينة لعل أهمها اختلاف لسان الأم المتعامل به عن لسان التعلم والهوية. وبجس نبض متعلمينا حول النمط الغالب في صفوفهم التعليمية من لدن معلمهم أكدت الأغلبية لجوء معلمها للمزاجية بين العربية الفصحى والدارجة دائما، ونعزو ذلك إلى الانتقال النوعية لمتعلم هذه المرحلة من العامية إلى الفصحى، وبخاصة إذا كان المحتوى حاو لكلمات ومفردات غير موجودة في واقعه أو يصعب شرحها بالعربية الفصحى فيلجأ المعلم إلى البحث عن البديل في العامية، وهو منفذ صادق النوايا وخيم المخرج، فالطفل على ما اعتاد رهي. أما النسبة الثانية فكانت مجسدة في (ت س أ = 42%، ت س ث = 41%، ت س ثا = 43%، ت س ر = 35%، ت

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

س خ = 40.20 % ) وهي المتحدثون بالعربية الفصحى مطلقاً لقناعتها أن العربية ليست بالصعبة ولا تحتاج إلى الاستعانة بالدراسة لتعليمها هذا من جهة ، ومن جهة أخرى لها النزعة التشددية مع كل مقدس على شاكلة اللسان العربي في حقل التعليم ، فالأهداف كلها تتظافر لخدمة اللسان وتقويمه . إذ لا يصلح إذا استندنا إلى الانحراف والاعوجاج المتمثل في الدراسة وهي محقة في ذلك . فيما أقرت النسب المتبقية ( ت س أ = 03 % ، ت س ث = 02 % ، ت س ثا = 04 % ، ت س ر = 02 % ، ت س خ = 04.12 % ) أن لسان معلمها هو الدراج دائماً وهو المرفوض في تعليمية اللغة العربية ، لأن تعليم لسان فصيح بلسان أعرج فهذا ما لا يتقبل ، وأغلب الظن أصحاب هذه الألسن يحكمهم التخصص الأكاديمي الذي كانوا عليهم وهم شملهم قانون التوظيف للجميع . و أنهم استسهلوا نقل المعرفة بلسان العامة ، ولا حجة لهم في ذلك

جدول يبين اللون اللغوي المحبب استعماله عند معلمي الابتدائي من منظار المتعلمين

اللون اللغوي المحبب استعماله عند معلمي الابتدائي من منظار المتعلمين	السنة المدروسة	العينة	تك	ن
العربية	سنة أولى	100/100	90	90%
	سنة ثانية	100/100	90	90%
	سنة الثالثة	100/100	90	90%
	سنة رابعة	100/100	91	91%
	سنة خامسة	100/97	84	86.59%
الدرجة	سنة أولى	100/100	10	10%
	سنة ثانية	100/100	10	10%
	سنة الثالثة	100/100	08	08%
	سنة رابعة	100/100	05	05%
	سنة خامسة	100/97	13	13.40%
معا	سنة أولى	100/100	00	00%
	سنة ثانية	100/100	00	00%
	سنة الثالثة	100/100	02	02%
	سنة رابعة	100/100	04	04%
	سنة خامسة	100/97	00	00%

التحليل : يمتاز اللسان العربي بوضوح أصواته وانسجامها وتناسبها الموسيقي ، إذ أن حروفها حاملة لمعانيها<sup>1</sup> ، مما يجعل الأذن ترتاح لسماعه ، وبخاصة إذا جاء معبرا عن المشاعر ومؤثرا في الآخرين ، إذ هو أداة لفهم الآخرين وإفهامهم<sup>2</sup> . ومما لا نقاش فيه عقد مقارنة بين اللسان العربي واللسان الدراج في الصف التعليمي فالبون شاسع بينهما ، وشتان بين الثرى والثريا .

<sup>1</sup> - ينظر : حمد صومان ، اساليب تدريس اللغة العربية ، دار زهران ، للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2010 ، ص 54 .

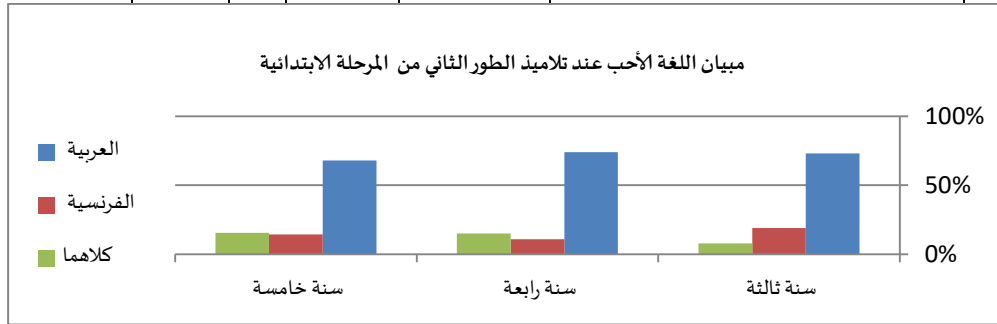
<sup>2</sup> - ينظر : المرجع نفسه ، ص 66 .

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

وللبحث عن مقياس تأثر متعلمي المرحلة الابتدائية باللسان العربي ، خیرناهم بين أي اللسانين أحب إليه نطقاً على لسان معلمه وتعليمه ، اختارت النسبة الغالبة العربية الفصحى (ت س أ = 90 % ، ت س ث = 90 % ، ت س ر = 91 % ، ت س خ = 86.59 % ) ، فيما فضلت نسبة (ت س أ = 10 % ، ت س ث = 10 % ، ت س ر = 08 % ، ت س ثا = 08 % ، ت س ر = 05 % ، ت س خ = 13.40 % ) اللسان الدارج ، كونه المؤلف عندهم والأيسر إلى أذهانهم ، في حين أن النسبة المتبقية على قلتها تفضل أن يزواج معلمها بين الفصحى والدارجة (ت س ثا = 02 % ، ت س ر = 04 % ) .

جدول يبين اللغة الأحب عند تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية

اللغة الأحب عند تلاميذ المرحلة الابتدائية	السنة المدروسة	العينة	ن
العربية	سنة ثالثة	100/100	73 %
	سنة رابعة	100/100	74 %
	سنة خامسة	100/100	68 %
الفرنسية	سنة ثالثة	100/100	19 %
	سنة رابعة	100/100	11 %
	سنة خامسة	100/97	14.43 %
كلاهما	سنة ثالثة	100/100	08 %
	سنة رابعة	100/100	15 %
	سنة خامسة	100/97	15.46 %

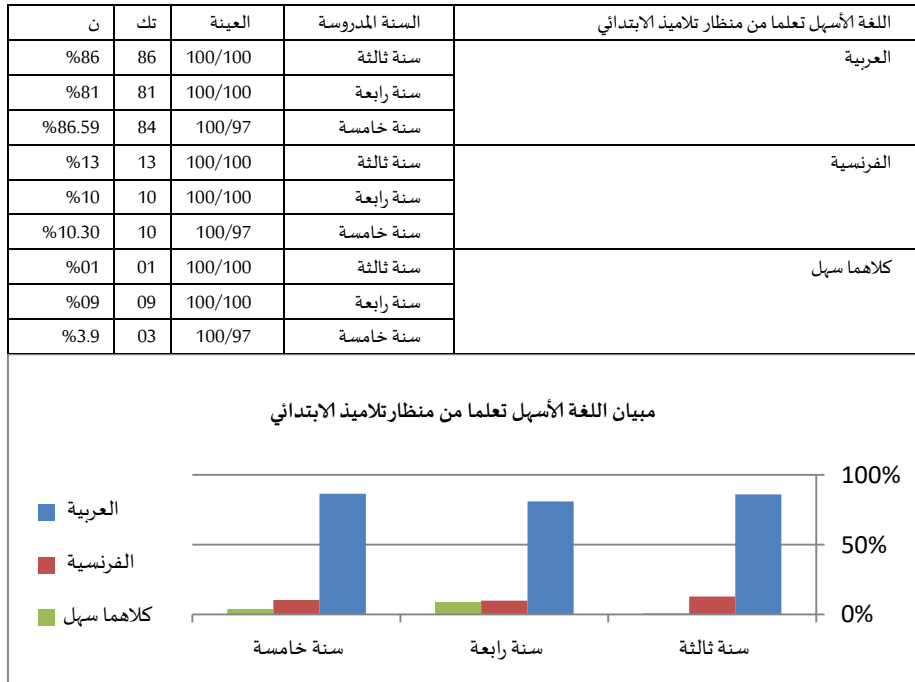


**التحليل:** إذا أردنا معرفة مقام شيء في نفس أحدهم قارناه بما يماثله في الماهية ، وهو الحال في مقام لغتنا العربية في نفوس متعلميها ، ومقارنتها باللغة الثانية المتعلمة في هذه المرحلة ، إذ تقر النسب الغالبة (ت س ثا = 73 % ، ت س ر = 74 % ، ت س خ = 70.10 % ) أن العربية أحب إلى قلوبهم ، بينما أكدت نسب (ت س ثا = 19 % ، ت س ر = 11 % ، ت س خ = 14.43 % ) حبها للغة الفرنسية ، فيما اختارت نسبة (ت س ثا = 08 % ، ت س ر = 15 % ، ت س خ = 15.46 % ) المزاجية بين كلتا اللغتين ، وللإشارة أرادت المنظومة التعليمية تعليم المتمدرسين الجدد الفرنسية في عامهم الأول بحجة تلقائيتهم الفطرية ، وقد تم تطبيق هذا القرار في الموسم الدراسي 2005 / 2006 ، وقد جاء مخيباً للآمال ، ليلغى القرار في الموسم التالي ، نتيجة العشوائية في الطرح ، وموضوع إدراج لغات ثانية لمتعلم المرحلة الابتدائية في الوقت

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

الذي هو بصدد تعلم لغة هويته الأولى تنظيرا الثانية واقعا واستعمالا ، موضوع يطول الحديث فيه حول النجاعة والاختراق وبين الأثر السلبي والإيجابي وقضية الفصل في التداخل اللغوي والاكتساب المعرفي لتلميذ ذو خصائص ذاتية وعوامل خارجية مؤثرة بشكل كبير في تكوينه وفي تقبله للمعارف بما فيها تعلمه للغة العربية ، موضوع ذو شجون محصلة القول فيه أن تعليم العربية دفع ضريبة باهضة الثمن ، لا ناقة له ولا جمل سوى أن اللغة الجلييلة تزاخم اللغات الأجنبية في وجود مكان في ذوات أبنائها . وبالعودة إلى النسب نجد أن مجموع النسب المقررة بحب الفرنسية أو المزاوجة لحب اللغتين ، نراها نسب شر على عربيتنا لا خير فيها . رغم إعطاء الأغلبية بقعة ضوء اتجاه لغتها الحبيبة .

جدول يبين اللغة الأسهل تعلمًا من منظور تلاميذ الابتدائي



التحليل: تعتبر سهولة التعلم من بين أهم العوامل في نجاح عملية تعليم معرفة ما ، وبابا مُولجا للتعلم والتعلق بها وممارستها في الحياة العملية واليومية على حد سواء .

إذ تبين الإحصاءات أن اللغة العربية الأسهل في التعليم مقارنة بغريمتها الفرنسية ، وهو ما دلت عليه نسب (ت س ثا = 86 % ، ت س ر = 10 % ، ت س خ = 86.59 % ) فيما اختارت نسب آخر التعبير عن سهولة اللغة الفرنسية (ت س ثا = 13 % ، ت س ر = 10 % ، ت س خ = 10.30 % ) ، بينما رأت نسب



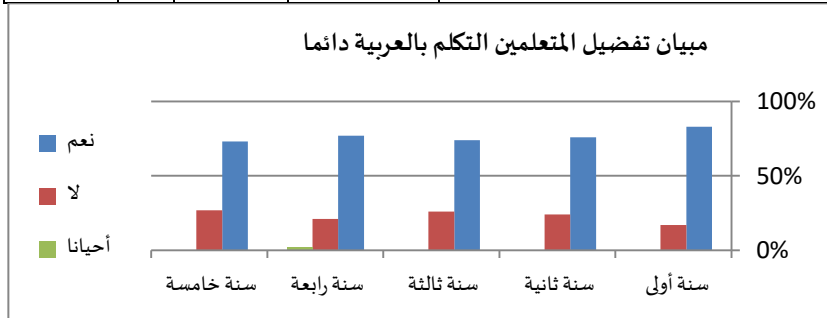
## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

موفقة أن كلا اللغتين سهلتا ، التعلم وهو ما عبرت عنه نسب (ت س ثا = 01 % ، ت س ر = 09 % ، ت س خ = 3.9 %) وهي قليلة بالنظر إلى النسب الأخر .

ولتفسير هذه النسب نجد أن سهولة العربية يحكمها التعايش معها لثلاث سنوات قبل دخول الفرنسية معها في التعليم في السنة الثالثة ، يضاف إليها أن اللغة العربية اللغة الأم لمجموع اللهجات المتعامل بها في حياتنا اليومية مقارنة باللغة الفرنسية الداخلة عن غير قصد في بعض ألفاظنا العامية ولا يفهم الأطفال أصلها بل يعتبرونها عامية ، حيث يصطدمون بها في السنة الثالثة كقالب لغوي جديد غربي – عدا أولئك التلاميذ الذين يحبذ أولياؤهم إعدادهم سبقا في دور الرياض أو إلحاقهم بمدارس خاصة لتعليم اللغات الأجنبية – وهم قلة في مجتمعنا تنحصر في الثلة المثقفة المولعة باللغات الأخر . إذ ترى أنه لزاما على أبنائهم اتقان اللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية التي يرون أنها ليست أهلا للتعلم .

### جدول يبين تفضيل المتعلمين التكلم بالعربية دائما

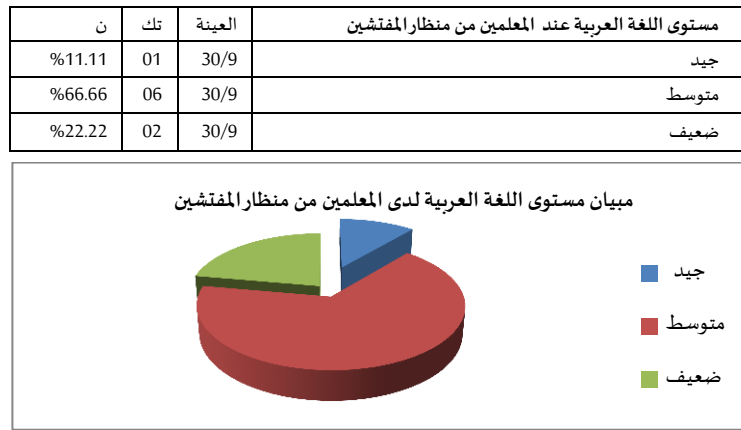
تفضيل المتعلمين التكلم بالعربية دائما	السنة المدروسة	العينة	تلك	ن
نعم	سنة أولى	100/100	83	%83
	سنة ثانية	100/100	76	%76
	سنة ثالثة	100/100	74	%74
	سنة رابعة	100/100	77	%77
	سنة خامسة	100/97	71	%73.19
لا	سنة أولى	100/100	17	%17
	سنة ثانية	100/100	24	%24
	سنة ثالثة	100/100	26	%26
	سنة رابعة	100/100	21	%21
	سنة خامسة	100/97	26	%26.80
أحيانا	سنة أولى	100/100	00	%00
	سنة ثانية	100/100	00	%00
	سنة ثالثة	100/100	00	%00
	سنة رابعة	100/100	02	%02
	سنة خامسة	100/97	00	%00



الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

التحليل: تتشكل الدافعية نحو العربية من خلال تفضيل التكلم بها دائما ، هنا نحكم على قيمة اللغة في نفوس أبنائها ومتعلميها . وهو ما أكدته نسبة كبيرة من متعلمي المرحلة الابتدائية ( ت س أ = 83 % ، ت س ث = 76 % ، ت س ثا = 74 % ، ت س ر = 77 % ، ت س خ = 73.19 % ) في تفضيلها التحدث والتواصل باللغة العربية دائما – بينما خالفت نسبة ذلك ( ت س أ = 17 % ، ت س ث = 24 % ، ت س ثا = 26 % ، ت س ر = 21 % ، ت س خ = 26.80 % ) ولعل عدم التفضيل راجع إلى اعتبار صعوبتها ، أو عجز اللسان عن مطاوعتها ، ولابد للمعلم أن يستنطق رغبات متعلميه ويسعى لتجسيدها .

جدول يبين مستوى اللغة العربية عند المعلمين من منظار المفتشين

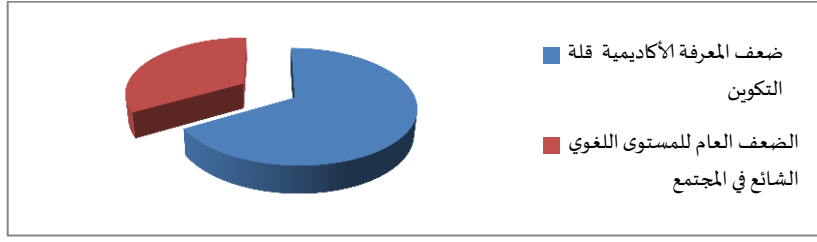


التحليل: يرى المفتشون بالمعاينة أن المستوى اللغوي الشائع بين معلمي اللغة العربية (متوسط)، وهذا ما عبرت عنه نسبة ( م إ = 66.66 %) وهذا مدعاة للنظر، كيف لصاحب القيادة أن يكون ذا مستوى متوسط وعلى عاتقه إرشاد وتوجيه وتعليم فئة هشة ضعيفة لغويا ، تنشد الرقي بهذه اللغة، أما نسبة ( م إ = 22.22 %) فقد زادت الأمر سوء حين عبرت عن المستوى (الضعيف) وهو ما لا يقبل بتاتا، أما أصغر نسبة ومثلها ( م إ = 11.11 %) فتراها جيدا. وهذا ما لا يجب أن يكون .

جدول يبين أسباب تدني مستوى اللغة العربية عند المعلمين من منظار المفتشين

ن	تك	العينة	أسباب تدني مستوى اللغة العربية عند المعلمين من منظار المفتشين
06	30/9	ضعف المعرفة الأكاديمية قلة التكوين	66.66%
03	30/9	الضعف العام للمستوى اللغوي الشائع في المجتمع	33.33%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



التحليل: يرجع المفتشون سبب ضعف المعلمين في اللغة العربية إلى ضعف المعرفة الأكاديمية وقلة التكوين، وهذا ما مثلته نسبة (م = 66.66%) أما نسبة (م = 33.33%) أرجعت الأمر إلى الضعف العام للمستوى اللغوي الشائع في المجتمع. ونحن نرى أن كلاهما فاعل.

جدول يبين إلزام المفتش المعلمين بقرارات صارمة باستعمال اللغة العربية في القسم

ن	تك	العينة	إلزام المفتش المعلمين بقرارات صارمة باستعمال اللغة العربية في القسم
77.77%	07	30/9	نعم
22.22%	02	30/9	لا

مبيان إلزام المفتش المعلمين بقرارات صارمة باستعمال اللغة العربية في القسم

الإجابة	النسبة (%)
نعم	77.77
لا	22.22

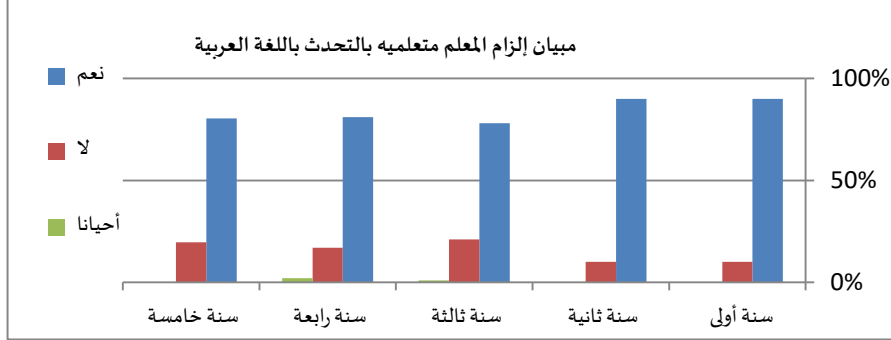
التحليل: يعتبر المفتش كما مر بنا المتفقد للعملية التعليمية ومسلكتها والحريص على تجويدها، ولا يتم ذلك إلا بالتزاماته وتوجيهاته وتصويباته ... إلخ وتعليمية اللغة العربية من أبعدياتها التزام معلمها بالتحدث بها، ونظرا لاعتبارات عدة يلجأ المعلمون في أحيان كثيرة إلى العامية ويركنون إليها طلبا للتخفيف والايجاز لإيصال المعرفة، وفي غفلة من أمرهم يبسطون التعامل بها. لذا تجد أن من مهام المفتش الرئيسية إلزامهم بالتحدث باللغة المتعلمة وقد أقرت نسبة (م = 77.77%) أنها لا تتساهل في هذا الموضوع أما نسبة (م = 22.22%) تغفل هذا الأمر ربما لأنها تترك للمعلم الحرية في تسيير درسه بما يقتضي الحال.

جدول يبين إلزام المعلم متعلميه التحدث باللغة العربية

ن	تك	العينة	السنة المدروسة	إلزام المعلم متعلميه التحدث باللغة العربية
90%	90	100/100	سنة أولى	نعم
90%	90	100/100	سنة ثانية	
78%	78	100/100	سنة ثالثة	
81%	81	100/100	سنة رابعة	

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

سنة خامسة	100/97	78	80.41%
سنة أولى	100/100	10	10%
سنة ثانية	100/100	10	10%
سنة ثالثة	100/100	21	21%
سنة رابعة	100/100	17	17%
سنة خامسة	100/97	19	19.58%
سنة أولى	100/100	00	00%
سنة ثانية	100/100	00	00%
سنة ثالثة	100/100	01	01%
سنة رابعة	100/100	02	02%
سنة خامسة	100/97	00	00%

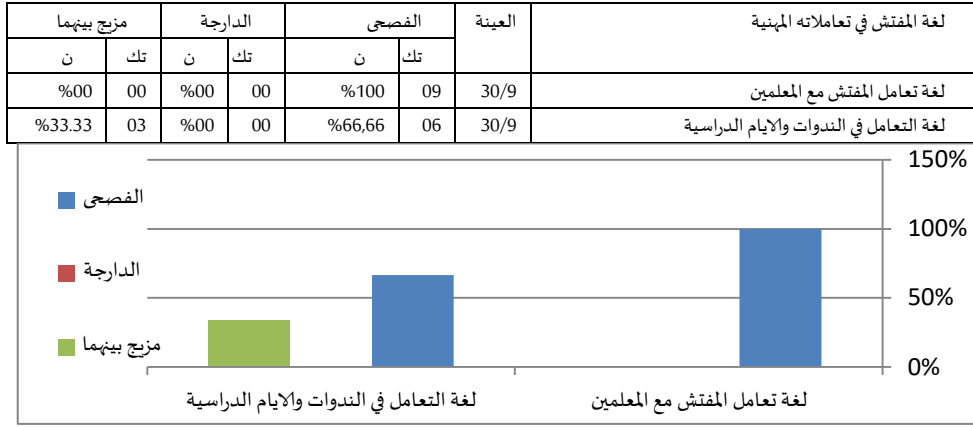


**التحليل:** إن من استراتيجيات النهوض باللغة العربية والحفاظ عليها توفير كادر تعليمي قادر على فرض واقع لغوي عربي في مدارسنا، محصن من الانجراف وراء سياسات تهميش اللغة العربية وإضعافها. وتوافر هذا النوع من الكوادر كفيل بتغيير نسبي لواقع لغتنا. إذ نخال أن النزعة القومية والاحساس بالمسؤولية اتجاه الأمانة الموكلة إلينا والتي أساسها الحفاظ على لغة الدين والهوية، دافع كاف للتغيير نحو الأفضل.

وفي سؤال عينتنا من تلاميذ الابتدائي حول توافر هذا النوع من الكوادر أقرت النسبة الأكبر متمثلة في (ت س أ= 90 % ، ت س ث = 90 % ، ت س ثا = 78 % ، ت س ر = 81 % ، ت س خ = 80.41 %) أن معلمها يلزمونها بالتحدث باللغة العربية، وهو الأنجع والدال على قيمة هذه اللغة في نفوس معلمها، بينما عبرت نسب (ت س أ= 10 % ، ت س ث = 10 % ، ت س ثا = 21 % ، ت س ر = 17 % ، ت س خ = 19.58 %) أن معلمها لا تؤكد عليهم ولا تشدد في الموضوع تاركة المجال التعليمي لأشكال التواصل الممكنة، وهي مقبولة من هذه الزاوية، لكن من زاوية اللغة العربية، فلا يستحب ذلك، لما له من أضرار على تعلمها وتطويع اللسان لها، بينما نجد القلة القليلة المتبقية (ت س ثا = 01 % ، ت س ر = 02 %) أقرت أن معلمها بين بين، ففي بعض الأحيان يلزمون وفي البعض الآخر يتناسون.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

جدول يبين لغة المفتش في تعاملاته المهنية

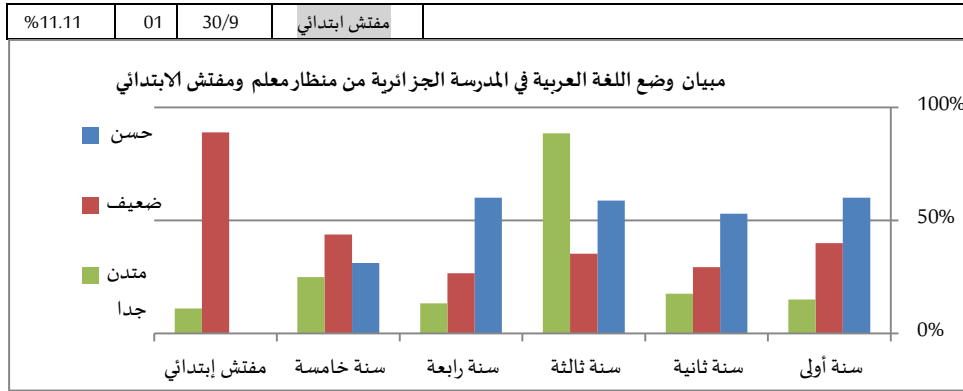


التحليل: من المتعارف عليه أن القدوة لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار من يقتدون به في الحسبان ومع أدق التفاصيل ، فلا يجوز أن نلزم المعلم بضرورة التقيد بالفصحى فيما نتساهل نحن في التعامل معها ونبيح ما حظرناه على غيرنا إذ لابد للمفتش أن يلتزم الفصحى في جميع تعاملاته المهنية سواء أكانت دورات تفتيشية للمعلمين في أقسامهم ، أو حين عقد الدورات التقييمية أو الندوات التوجيهية، أما الأول فقد أكدت عينة المفتشين ونسبة (م إ = 100 %) أنها تلتزم الفصحى أما في الورشات على أنواعها فقد أكدت نسبة (م إ = 66.66 %) أنها ميالة للفصحى فيما ركنت (م إ = 33.33 %) إلى المزاجية بين الفصحى والعامية استسهالا. وهذا مالا لا يجذب في من وضعت بين أيديهم مراقبة سيرورة تعلم وتعليم اللغة العربية

جدول يبين وضع اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من منظار معلم ومفتش الابتدائي

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	وضع اللغة العربية في المدرسة من منظار معلم ومفتش ابتدائي
60%	12	20/20	سنة أولى	حسن
52.94%	09	20/17	سنة ثانية	
58.82%	10	20/17	سنة ثالثة	
60%	09	20/15	سنة رابعة	
31.25%	05	20/16	سنة خامسة	
00%	00	30/9	مفتش ابتدائي	
40%	08	20/20	سنة أولى	ضعيف
29.41%	05	20/17	سنة ثانية	
35.29%	06	20/17	سنة ثالثة	
26.66%	04	20/15	سنة رابعة	
43.75%	07	20/16	سنة خامسة	
88.88%	08	30/9	مفتش ابتدائي	
15 %	02	20/20	سنة أولى	متدن جدا
17.64%	03	20/17	سنة ثانية	
88.5%	01	20/17	سنة ثالثة	
13.33%	02	20/15	سنة رابعة	
25%	04	20/16	سنة خامسة	

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



التحليل: يقول عدنان النحوي في قصيدته لغتي الجميلة:

عجبت!! ما بال قومي أدبروا وجروا \*\*\* يرجون ساقطة الغايات و الهَمَلَا

لم يأخذوا من ديار الغرب مكرمة \*\*\* من القناعة أو علماً نما وعلا

لكتهم أخذوا لي اللسان وقد \*\*\* حباهم الله حسن النطق معتدلا

يقول حافظ ابراهيم في قصيدته اللغة العربية بعد أن وصف حالها وحال أهلها المشككين في صمودها واحتوائها لجديد العلوم:

فإما حياة تبعث الميت في البلى \*\*\* وتنبئ في تلك الرؤوس رفااتي

و إما ممات لا قيامة بعده \*\*\* ممات لعمرى لم يقس بممات.

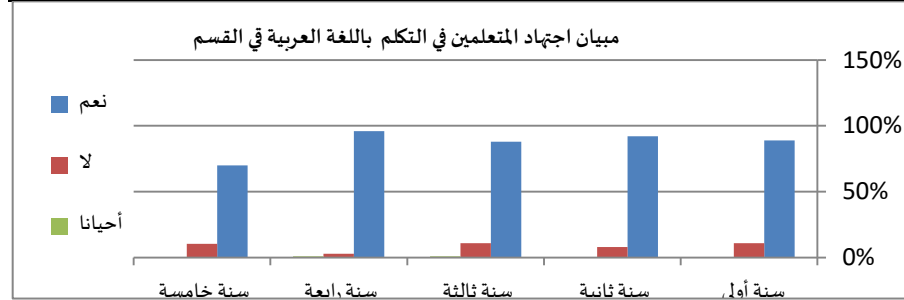
فالمدرسة في نظرنا هي المحيط الأمثل لقياس مكانة اللغة في نفوس متعلميها ومعلميها وهي المرآة العاكسة لحال اللغة ومدى شيوعها، تقاربت نسب عينتنا بين (حسن) (س أ = 60%)، (س ث = 52.94%)، (س ثا = 58.82%)، (س ر = 60%)، (س خ = 31.25%) وبين ضعيف (س أ = 40%)، (س ث = 29.41%)، (س ثا = 35.29%)، (س ر = 26.66%)، (س خ = 43.25%)، وتعتبر السنة الخامسة نهاية المرحلة الابتدائية ومعيّار الحكم على المستوى بجميع سنواته السابقة، لكن النتيجة عكست حال اللغة العربية على لسان متعلميها بين الضعف والحسن فيما عبرت نسب (س أ = 15%)، (س ث = 17.64%)، (س ثا = 5.58%)، (س ر = 13.33%)، (س خ = 25%) بأن الوضع متدن جداً، وضع يجعلنا في تساؤل إذا كان وضع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية أساس التعليم العام والمهد لباقي المراحل التعليمية بهذا المستوى، فما حال المستويات الأخرى؟ هذا من جهة ومن جهة أخرى تعتبر المدرسة كما أسلفنا الذكر معيار الجودة وقوام اللسان وهي على حالها هذه فكيف هو حال اللغة العربية خارجها؟

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

أكدت عينة المفتشين ونسبة (م إ = 88.88 %) أن وضع اللغة العربية في المدارس التعليمية ضعيف. أما نسبة (م إ = 22.22 %) فتري أنه متدن جدا، وهذا هو الحال واقعا. حيث يعاني طلبة الجامعات من هذا الإشكال. فهم تبعات نظام يسبق التحاقهم بالتعليم العالي. لدرجة وبالمعينة خريجو أقسام اللغة العربية وآدابها لا يفرقون بين همزة الوصل والقطع ولا التاء المربوطة والمفتوحة. فالأمر كما بينته النتائج متدن جدا. ويحتاج إلى أعمال العقل وإعادة التخطيط في تعليم اللغة العربية.

جدول يبين اجتهاد المتعلمين في التكلم باللغة العربية في القسم

ن	تك	العينة	السنة المدروسة	اجتهاد المتعلمين في التكلم باللغة العربية في القسم
89%	89	100/100	سنة أولى	نعم
92%	92	100/100	سنة ثانية	
88%	88	100/100	سنة ثالثة	
96%	96	100/100	سنة رابعة	
69.89%	87	100/97	سنة خامسة	
11%	11	100/100	سنة أولى	لا
8%	08	100/100	سنة ثانية	
11%	11	100/100	سنة ثالثة	
3%	03	100/100	سنة رابعة	
10.30%	10	100/97	سنة خامسة	
00%	00	100/100	سنة أولى	أحيانا
00%	00	100/100	سنة ثانية	
01%	01	100/100	سنة ثالثة	
01%	01	100/100	سنة رابعة	
00%	00	100/97	سنة خامسة	



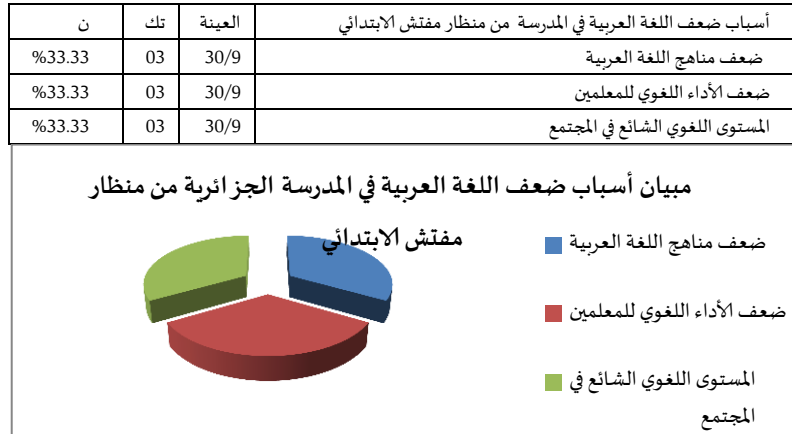
التحليل: من منطلق تفضيل المتعلمين للغة العربية في الاستعمال الشفهي، والتفضيل خيار واستعداد يحتاج لدعم وتحفيز، وبخاصة إذا كانت ملامح الاجتهاد في استعمالها بادية للمعلم، هذا الأخير بيده أن يحي اللغة العربية في نفوسهم وعلى مستوى ألسنتهم، إذ أن حيوية اللغة العربية أو ذبولها لدى الأطفال يبدأ من التعليم الابتدائي على يد المعلم بالدرجة الأولى.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ينظر: محمد بودهان: "الاسباب الحقيقية لضعف مستوى اللغة العربية عن التلاميذ" <http://www.hespress.com> يوم 26 / 03 / 2018 الساعة 12:36.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

ففي عينتنا أقرت النسبة الغالبة (ت س أ = 89 % ، ت س ث = 92 % ، ت س نا = 88 % ، ت س ر = 96 % ، ت س خ = 89.69 %) أنها تجتهد في التكلم باللغة العربية في القسم ، واجتهادها هذا منطلق القناعة بحب هذه اللغة أو حب معلمها ، أو لوجود تحفيز من لدن هذا الأخير ، عوامل خارجية تستثير عاملا داخليا كامنا فطريا نظنه حب العربية في نفوس أبنائها ، في حين نجد نسبة نفت اجتهداها في التكلم باللغة العربية مثلها (ت س أ = 11 % ، س ث = 08 % ، ت س نا = 11 % ، ت س ر = 03 % ، ت س خ = 10.30 % ) ، إذ لا تكلف نفسها عناء الاجتهاد في هذا الاستعمال ، ولعل صعوبة المادة والنفور منها حال دون ذلك .

جدول يبين أسباب ضعف اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من منظار مفتش الابتدائي



التحليل: ترى عينة المفتشين وبنسب متساوية مثلها (م إ = 33.33 %) أن العوامل الثلاث مشتركة في هذا الضعف والمتمثلة في ضعف مناهج اللغة العربية. ينضاف إليها ضعف الأداء اللغوي للمعلمين. دون إغفال المحيط بمستواه اللغوي المعيش ، هذا الأخير من منظارنا المسبب الرئيسي لهذا الضعف.

8/2 على مستوى التقييم والتقويم : و تمت مناقشة القضايا التعليمية التالية:

- تصور المعلم لعملية التقييم.
- تطبيق المعلم لطرائق التقييم المسطرة في المنهاج.
- منطلق حكم المعلم على نجاح المتعلم.
- طبيعة أساليب التقييم عند المعلم.
- التقويم المسطر بمنهاج اللغة العربية يتلاءم مع طبيعة أنشطتها.

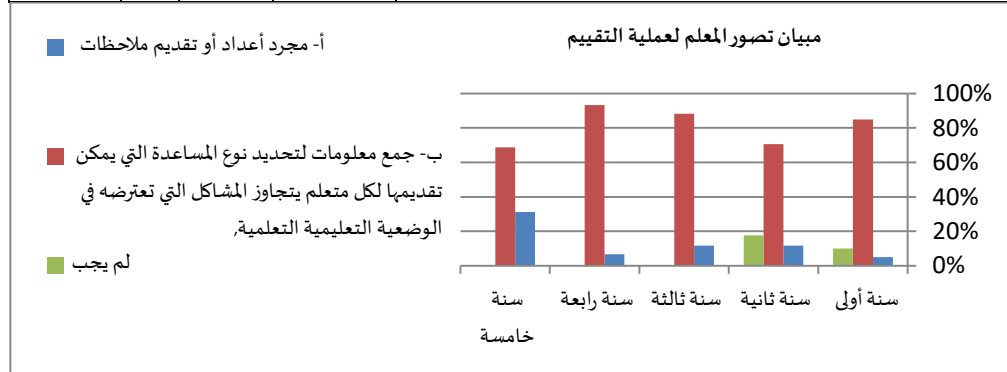


الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

- اعتماد المعلم التقويم المستمر.
- طبيعة مجالات التقويم .
- دور التقويم في إجادة اللغة العربية عند متعلميها.
- الأخذ برأي المعلم في تقويم العملية التعليمية .
- رأي المفتشين في إشراك المعلم في عملية التقويم لما له أثر كبير في تطوير المناهج.
- رأي المفتشين في العنصر الأجدى في عملية التقويم .

جدول يبين تصور المعلم لعملية التقويم

تصور المعلم لعملية التقويم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
أ- مجرد أعداد أو تقديم ملاحظات	سنة أولى	20/20	01	%5
	سنة ثانية	20/17	02	%11.76
	سنة ثالثة	20/17	02	%11.76
	سنة رابعة	20/15	01	%6.66
	سنة خامسة	20/16	05	%31.25
ب- جمع معلومات لتحديد نوع المساعدة التي يمكن تقديمها لكل متعلم يتجاوز المشاكل التي تعترضه في الوضعية التعليمية.	سنة أولى	20/20	17	%85
	سنة ثانية	20/17	12	%70.58
	سنة ثالثة	20/17	15	%88.23
	سنة رابعة	20/15	14	%93.33
	سنة خامسة	20/16	11	%68.75
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	%10
	سنة ثانية	20/17	03	%17.64
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



التحليل: يلعب تصور المعلم لعملية التقييم والتقويم دورا مهما في جميع عناصر العملية قاطبة وبناء المناهج التعليمية بشكل أخص، إذا أخذ برأيه بعين الاعتبار . فالتقييم آخر مرحلة في بناء المناهج لكنه أول مرحلة في التقويم والتصويب، ونظرة المعلمين لهذه العمليات يعطي الحياة للعملية التعليمية أو يوقف عنها الحياة في مرحلة من المراحل، فإذا اكتفى المعلم بمصطلح التقييم حكمننا على المعلم بعدم

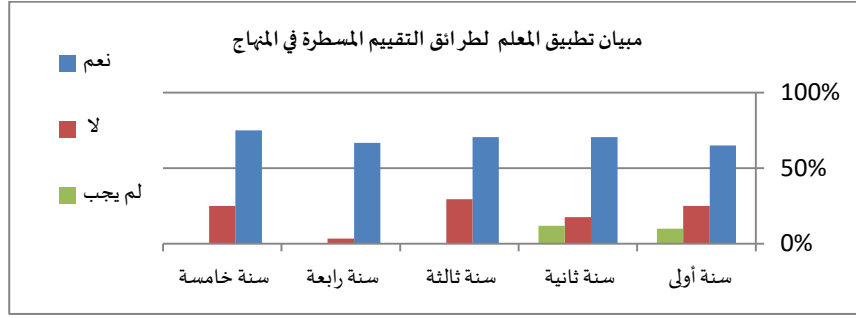
الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

الجدوى وحكمنا على العملية التعليمية بالنمطية والموت البطيء والإخفاق ، وبخاصة مع عشوائية طرح المناهج دون تجريب، أما إذا كان المعلم يرى في التقييم مرحلة تسبق التقويم من منطلق روح المسؤولية لديه وأنه لا يكتفي بالعطاء العلمي بل لابد له أن يمجدها بالتصحيح والتصويت والتقويم إن لم يكن لصوته نسمع وصدا . وهو ما أجمعت عليه عينتنا بالأغلبية حين أقرت نسب (س أ= 85 % س ث= 70.50 % س ثا= 88.23 %، س ر= 93.33 % س خ= 68.75 %) أنها تنظر إلى التقييم على أنه جمع معلومات لتحديد نوع المساعدة التي يمكن تقديمها لكل متعلم لكي يتجاوز المشاكل الذي تعترضه في العملية التعليمية . وهو النوع الخادم لها وللأداء التعليمي الجيد والفعال ولنلنفع التام للتعلم . لكن هناك من العينة الذي يرى أن التقييم هو مجرد أعداد و تقديم ملاحظات وهو ما عبرت عنه نسب (س أ= 5 %، س ث= 11.76 % س ثا= 11.76 %، س ر= 6.66 % س خ= 31.25 %) وتكون هذه العينة إما معبرة عن المعلمين الذين لازالوا متأثرين بآليات التقييم في بيداغوجيات المضامين والأهداف أو من وجد أن التقييم السالف الذكر لا يؤخذ به ، أو أن أساسيات التقييم غير واضحة المعالم في الأداء التعليمي. وما هو مطلوب منهم يحتاج إلى وقت لذلك يفضل الاكتفاء بالتقييم الكمي مراعاة للوقت واقتناعا بجدواه.

جدول يبين تطبيق المعلم لطرائق التقييم المسطرة في المنهاج

تطبيق المعلم لطرائق التقييم المسطرة في المنهاج	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
	سنة رابعة	20/15	10	66.66%
	سنة خامسة	20/16	12	75%
لا	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%
	سنة رابعة	20/15	05	3.33%
	سنة خامسة	20/16	04	25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

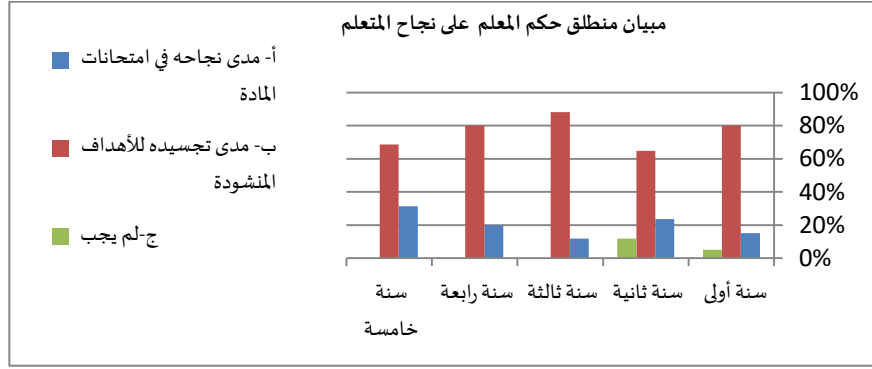


**التحليل:** تعتمد المناهج حين بنائها إلى اختيار طرائق لتقييم المتعلم والحكم عليه بالنجاح والإخفاق. وقد اختارت بيداغوجيا الكفايات طرائق معينة كما مرّ بنا ، وواقع اعتمادها دليل قناعة المعلمين بجدواها أو بانسجام العملية التعليمية وعناصرها المكونة لها . حيث لا يعقل انتهاج محتويات وتبني أهداف لبيداغوجيا معينة وتطبيق تقييم بيداغوجيا أخرى، إجراء سيحدث فوضى في العملية التعليمية لا محالة، ففي سؤال عينتنا حول تطبيقها لمجموع طرائق التقييم المعتمدة في بيداغوجيا الكفايات بينت النسبة الغالبة جنوحها إلى ذلك (س = أ= 65 % ، س = ث= 70.50 % ، س = ثا= 70.78 %، س = ر= 70.78 % س خ= 75 %) إذ نحكم بنسقية العمل وقف البيداغوجيا سالفه الذكر. وهو أمر انتفى أمام رأي النسبة المتبقية حيث أقرت النسب النافية لتطبيقها هذه الطرائق وهو ما عبرت عنه ب (لا) (س = أ= 25 % س ث= 17.64 % س ثا= 29.41 %، س ر= 33.33 % س خ= 25 %) نسب لها أثر في نسقية العملية التعليمية ، وعدم التطبيق معزو حسب وجهة نظرنا إلى إيلاف هذه العينة وتعودها على الأنماط التقييمية السابقة ، أو إلى عدم اقتناعها بطبيعة التقييم المسطر.

جدول يبين منطلق حكم المعلم على نجاح المتعلم

منطلق حكم المعلم على نجاح المتعلم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
أ- مدى نجاحه في امتحانات المادة	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	02	11.76%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
ب- مدى تجسيده للأهداف المنشودة	سنة أولى	20/20	16	80%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	15	88.23%
	سنة رابعة	20/15	12	80%
	سنة خامسة	20/16	11	68.75%
ج- لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

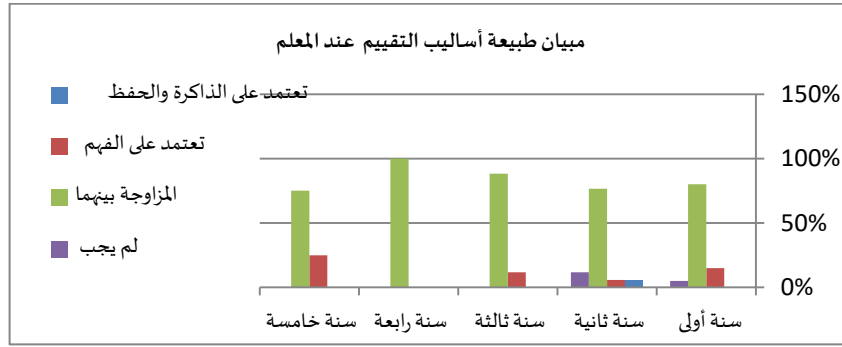


التحليل: تختلف نظرة المعلم نحو منطلق نجاح المتعلم ،ومرد النظرة هذه المرجعيات المكونة لنظريته الخاصة في عملية التعليم والتعلم ، إلى جانب مدى تعامله مع آلية التقييم المسطرة والمفروضة عليه، إذ ترى الغالبية (س = 80 % س ث = 64.70 % س ثا = 88.23 %، س ر = 80 % س خ = 68.75 %) أن نظريتها لنجاح المتعلم تنحصر في مدى تجسيده للأهداف المنشودة ، أي منطق الكيف هنا قد غلب منطق الكم والذي تبنته العينة المتبقية والمتمثلة في (س = 15 %، س ث = 23.52 %، س ر = 20 % س خ = 31.25 %) و التي تعتبر نجاح المتعلم في امتحانات المادة هو منطلق الحكم عليه، إذ لازالت هذه العينة تنتهج موروث البيداغوجيا التي أكل منها الدهر وشرب .

جدول يبين طبيعة أساليب التقييم عند المعلم

طبيعة أساليب التقييم عند المعلم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
تعتمد على الذاكرة والحفظ	سنة أولى	20/20	00	%00
	سنة ثانية	20/17	01	%5.88
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00
تعتمد على الفهم	سنة أولى	20/20	03	%15
	سنة ثانية	20/17	01	%5.88
	سنة ثالثة	20/17	02	%11.76
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	04	%25
المزاوجة بينهما	سنة أولى	20/20	16	%80
	سنة ثانية	20/17	13	%76.47
	سنة ثالثة	20/17	15	%88.23
	سنة رابعة	20/15	15	%100
	سنة خامسة	20/16	12	%75
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	%5
	سنة ثانية	20/17	02	%11.76
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



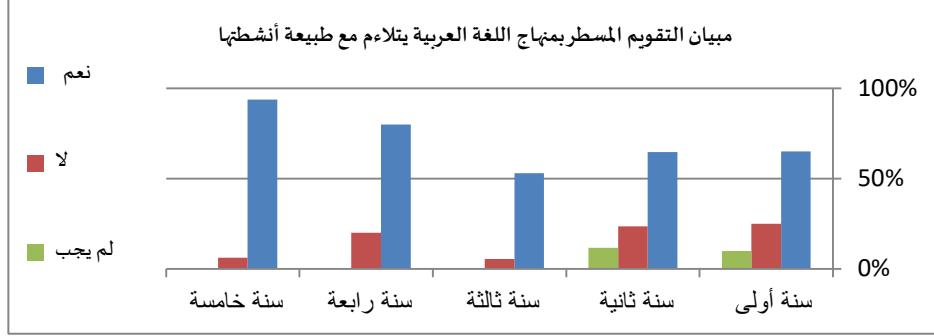
التحليل: تختلف طبيعة أساليب التقييم عند المعلمين، فمنهم الميال إلى إعادة بضاعته ومنهم الباحث عن المتعة في سبر أغوار أذهان متعلميهم، ومنهم المنوع بينهما ولكل قناعاتهم، فالأول مثلا باعتبار أن اللغة العربية ذات قوالب لا بد من حفظها والبناء على منوالها، وانتحاء سمت مجيدها، أما الثاني باعتبار رأيته أن اللغة تعامل تحتاج إلى آليات ومتخيرات لتحقيق التواصل النجاح. أما الثالث فهو من وفق بين الاثنين، وحين النظر في إجابات عينتنا وجدنا شبه انعدام تام للنوع الأول. إذ مثلته نسبة (س ث=5.88%) و لعل الندرة راجحة إلى عدم اقتناع المعلم بجدوى الحفظ، أو انتهاجه متطلبات البيداغوجيا الجديدة التي لا تؤمن بعملية الاجترار. أما النوع الثاني الذي يعتمد على الفهم فجاءت نسبته جد قليلة وهو ما عبرت عنه بسب (س أ=15% س ث=5.88% س ثا=11.76% س خ=25%) والقلة معزوة في نظرنا إلى طبيعة تعليمية أنشطة اللغة العربية التي في ظاهرها لا تحتاج إلى أعمال العقل بشكل كبير كما هو الحال مع الأنشطة العلمية، وهو تشخيص نراه مجحفا في حق أنشطة اللغة فيما أنه نشاط فهو بالضرورة سيحتاج إلى فهم، أما النسبة الغالبة فأقرت أنها تزواج بين الأسلوبين (حفظ وفهم ومن منطلق التكامل بين آليات تقييم متعلم اللغة العربية وهو ما عبرت عنه نسب (س أ=80% س ث=76.47% س ثا=88.2% س ر=100% س خ=75%)) والذي نراه أعطى أنشطة اللغة حقها في أساليب التقييم.

جدول يبين التقويم المسطر بمناهج اللغة العربية يتلاءم مع طبيعة أنشطتها

التقويم المسطر بمناهج اللغة العربية يتلاءم مع طبيعة أنشطتها	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	09	52.94%
	سنة رابعة	20/15	12	80%
	سنة خامسة	20/16	15	93.75%
لا	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	08	05.47%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

سنة أولى	20/20	02	%10
سنة ثانية	20/17	02	%11.76
سنة ثالثة	20/17	00	%00
سنة رابعة	20/15	00	%00
سنة خامسة	20/16	00	%00

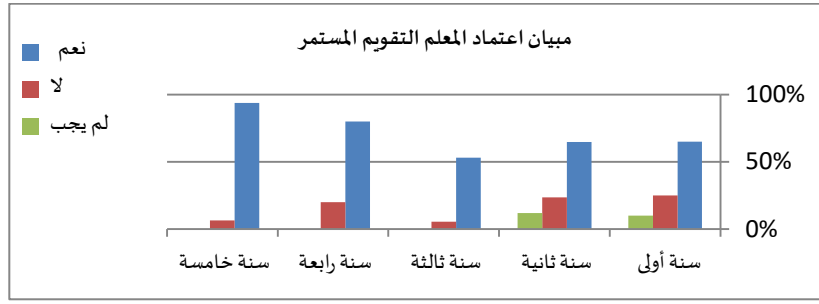


التحليل: لكل معرفة تعليمية طرائق معينة تفرض نفسها على نوعية وكيفية التقييم. وهو ما يستلزم في بناء مناهج المواد، فلا يتخير تقويم لا يتناسب ولا يتطابق مع طبيعة تلك المواد. وفي سؤال عينتنا حول ما إذا كان التقييم المسطر في مناهج اللغة العربية يتلاءم وطبيعة أنشطتها، ردت الأغلبية بالملامة وهو ما مثلته نتائج (س أ=65 % س ث=64.70 % س ثا=25.94 %، س ر=80 % س خ=93.75 %) إذ يتفق التقييم المسطر أنشطه اللغة العربية. فيما نفت ذلك نسبة (س أ=25 % س ث=23.52 % س ثا=47.05 %، س ر=20 % س خ=6.25 %) إذ ترى أن متطلبات التقييم لم تنطلق من طبيعة وخصائص أنشطة اللغة العربية، ولعل نقص التكوين له دخل في هذا الحكم، لأن في نظرنا أن اللغة العربية مطواعة لأي أسلوب تقييمي.

#### جدول يبين اعتماد المعلم التقييم المستمر

اعتماد المعلم التقييم المستمر	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	17	%85
	سنة ثانية	20/17	14	%82.35
	سنة ثالثة	20/17	14	%82.35
	سنة رابعة	20/15	13	%86.66
	سنة خامسة	20/16	15	%93.75
لا	سنة أولى	20/20	05	%25
	سنة ثانية	20/17	01	%5.88
	سنة ثالثة	20/17	03	%17.64
	سنة رابعة	20/15	02	%13.33
	سنة خامسة	20/16	01	%6.25
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	%10
	سنة ثانية	20/17	02	%11.76
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



**التحليل:** انتهجت الإصلاحات الجديدة معايير خاصة في التقويم فبعد أن كان فصليا. أصبح مستمرا ملازما لعملية تعلم التلميذ. ورغم جدواه إلا أنه يرهق كاهل كل من المعلم والمتعلم مما يولد إجهادا فنفسا لكلا الطرفين، وبين الاعتماد وعدمه اختلف المعلمون. فالنسبة الغالبة تقر باعتمادها من منطلق أنه مفروض، أو من منطلق أنه ذو جدوى وهو ما نلاحظه في النسب التالية. (س أ=85 % س ث=82.35 % س ثا=82.35 %، س ر=86.66 % س خ=93.75 %) أما النسب المتبقية فهي تخرج عن إقرار الأول، إذ تؤكد عدم التزامها بذلك وهو ما عبرت عنه نسب (س أ=25 % س ث=5.88 % س ثا=17.64 %، س ر=13.33 % س خ=6.25 %) ولعل ذلك ناتج عن ما يصاحب هذا التقويم من أبعاد، يضاف إليها مشكل الفرق الفردية وكثرة العدد على وجه أخص. كلها مثبطات تحول دون اعتماده.

وفي سؤال مفتوح للمعلمين حول سبب عدم اعتماد التقويم المستمر كانت الإجابات على النحو الآتي:

**سنة أولى ابتدائي:** يصعب التمييز بين النجيب والأدنى منه إلى جانب عدم اقتناعهم به، وهناك من أرجع السبب لكثرة عدد المتدربين التي تحول دون هذا التقويم بالشكل الصحيح المطلوب.

**سنة ثانية ابتدائي:** ليس معيارا لتقييم التلميذ وعدم اقتناعهم به لأنه لا يبين المستوى الحقيقي للتلميذ.

**سنة ثالثة ابتدائي:** كثافة البرنامج مع ضيق الوقت. العدد الكبير للتلاميذ، التقويم لا يفي بالغرض بل يأخذ مجهود المعلم والمتعلم.

**سنة رابعة ابتدائي:** عدم نجاح التقويم المستمر لوجود الفروق الفردية.

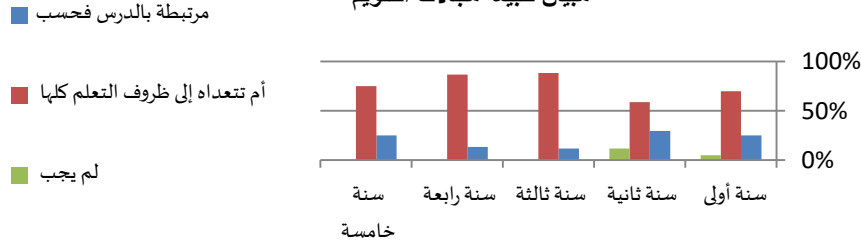
**سنة خامسة ابتدائي:** تفاوت حالة التعلم لدى التلاميذ.

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور واضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

جدول يبين طبيعة مجالات التقويم

طبيعة مجالات التقويم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
مرتبطة بالدرس فحسب	سنة أولى	20/20	05	%25
	سنة ثانية	20/17	05	%29.41
	سنة ثالثة	20/17	02	%11.76
	سنة رابعة	20/15	02	%13.33
	سنة خامسة	20/16	04	%25
أم تتعداه إلى ظروف التعلم كلها	سنة أولى	20/20	14	%70
	سنة ثانية	20/17	10	%58.82
	سنة ثالثة	20/17	15	%88.23
	سنة رابعة	20/15	13	%86.66
	سنة خامسة	20/16	12	%75
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	%5
	سنة ثانية	20/17	02	%11.76
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00

مبيان طبيعة مجالات التقويم



**التحليل:** تفرض البيداغوجيات التعليمية على تنوعاتها مجالات تقييم المتعلمين، فهناك من تحصره بالمادة التعليمية وهناك من تحصره بالمادة والظروف المحيطة بها للتأكيد على التعلم المتكامل. وبيداغوجيا الكفايات المعتمدة في مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تقرّ على ضرورة تقييم المتعلم كذات فاعلة ومتفاعلة لا لذات متلقية فحسب، حيث نجد أغلبية العينة تقيم متعلمها من هذا الافتراض، وهو ما عبرت عنه نسب (س أ=70 % س ث=58.82 % س ثا=88.23 %، س ر=86.23 % س خ=75 %) حيث نرى مبدأ الالتزام متجذرا فيها أو لقناعتها بفاعلية هذا النوع من التقييم. أما النسب الأخرى فاكتفت بتقييم ما يقدم من دروس فحسب. ولا اعتداد بما يحيط بتلك الدروس، وهي النظرة الأكثر ارتباطا بمخلفات البيداغوجيات السابقة المنتهجة في التعليم الجزائري.

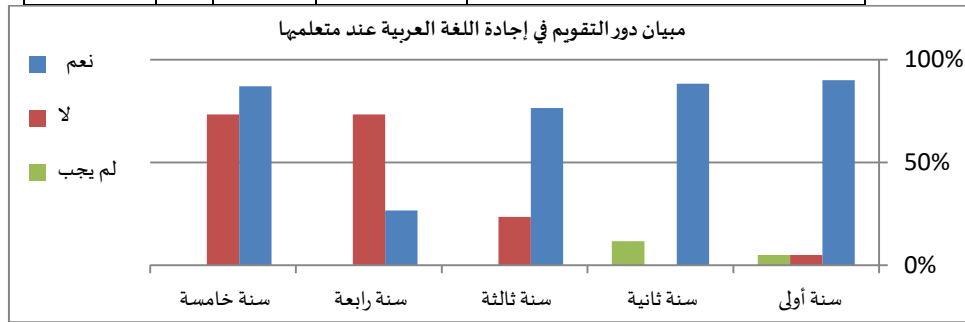
جدول يبين دور التقويم في إجادة اللغة العربية عند متعلميها

دور التقويم في إجادة اللغة العربية عند متعلميها	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
	سنة أولى	20/20	18	%90
	سنة ثانية	20/17	15	%88.23



الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

نعم	سنة ثالثة	20/17	13	76.47%
	سنة رابعة	20/15	04	26.66%
	سنة خامسة	20/16	14	87.5%
	سنة أولى	20/20	01	5%
لا	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	11	73.33%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
	سنة أولى	20/20	01	5%
لم يجب	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

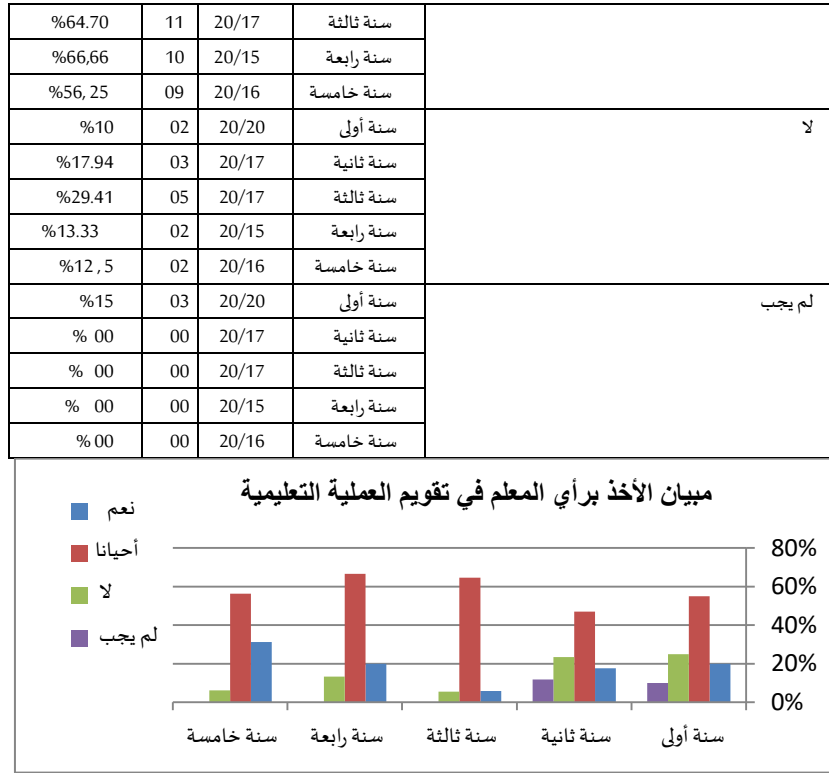


**التحليل:** بعد أن كان التقويم مجرد أرقام ذات دلالة على مستوى المتعلم ومعياري الحكم عليه بالنجاح أو بالإخفاق. أصبح من الاستراتيجيات المعتمدة للبناء الكيفي للمتعلم من خلال تقويم مجموع تعلماته المرة تلو المرة الأخرى، إلى أن يصل في الأخير إلى رتبة الإجادة في علم من العلوم. والفائدة المرجوة من التقويم في تعلم لغتنا هو إجادة المتعلمين التكلم بها، وحول ما إذا كان للتقويم هذا الدور بينت الأغلبية من العينة قيامه بذلك، وهو ما أقرت به نسب (س = 90 ث = 88.23% س ثا = 76.47% س ر = 26.66% س خ = 87.5%) وقد فتر هذا الدور في نسب سنة رابعة ابتدائي، أما النسب المنكرة لهذا الدور فقد جسدها (س = 5، س ثا = 23.52، س ر = 37.33، س خ = 12.5) وهي نسب ليست بالقليلة ولا سيما مع سنة رابعة ابتدائي.

#### جدول يبين الأخذ برأي المعلم في تقويم العملية التعليمية

الأخذ برأي المعلم في تقويم العملية التعليمية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
أحيانا	سنة أولى	20/20	11	55%
	سنة ثانية	20/17	08	47.05%

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)



**التحليل:** لا يقتصر التقييم على المجال الضيق الذي يجمع المعلم بتقويم المتعلم فحسب، بل لابد من إشراكه في التقييم الكلي للعملية التعليمية قاطبة. إذ أنه الخبير الذي بين يديه المادة وجميع متعلقاتها الأدائية، وله العلم التام بالظروف المحيطة بالعملية التعليمية. إذ باستطاعته كشف محاسن العملية وما ورائها يحدد مواقع القوة ومواطن الضعف فيها يشخصها يثبتها أو ينكرها، بيده الأمر كله في هذا المقام حيث تقتضي الضرورة الإصلاحية إشراكه والأخذ برأيه في عملية تقييم العملية التعليمية، لأجل تقويمها ابتغاء تحقيق الأفضل. وفي سؤال عينتنا. إذا كان الأمر المذكور سلفا حاصل عندهم أم لا؟ بينت الأغلبية حدوث ذلك بشكل نسبي وهو ما عبرت عنه نتائج أحيانا (س= 55% س ث= 47.05% س ثا= 64.70%، س ر= 66.66% س خ= 56.25%) وهي تدل على الإشراك حيناً والإغفال حيناً آخر أو على الإشراك دون تفعيل، حيث تعكف مديريات التربية على مراسلة المعلمين وتكليفهم بإحصاء الأخطاء ومجموعة الثغرات الحاصلة في المناهج على رأس كل سنة دراسية، لكن الإجراءات ظلت شكلية على حد تعبير بعض المعلمين حيث تظل اجتهاداتهم محض تنظير، فلا يعمل بها في الكثير من الأحيان. أما العينة المقررة بإشراك المعلم، فعبرت عنها نسب (نعم). (س= 20% س ثا= 17.64%، س ر= 20% س خ= 31.25%). وهي ضعيفة بالنظر إلى الدور الفاعل للمعلم في الحياة التعليمية، فإشراكه يعادل 100/200 أما النسب المنكرة لإشراكها فقد عبرت عنها نسب (س= 10% س ث= 17.64% س ثا= 29.41%، س

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

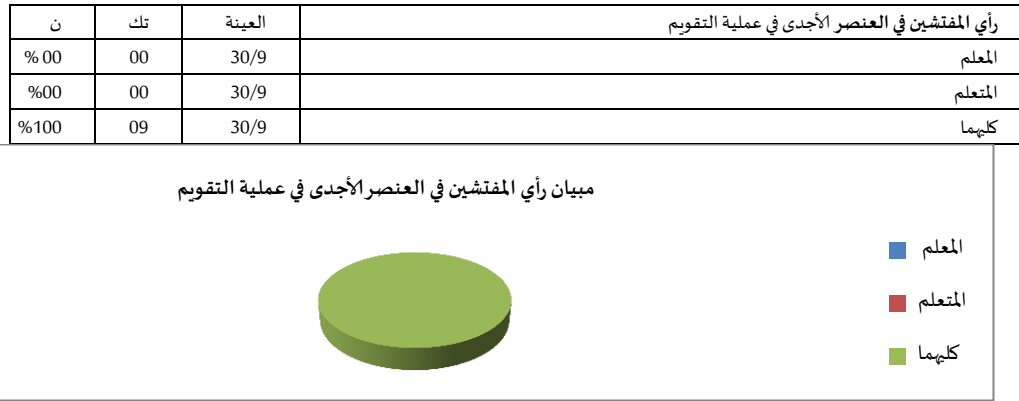
ر=13.33% س خ=12.5%) وهي التي يفترض أن تكون أصلا ، لأن تغييب الخبير الفاعل ينجز عنه تضيق خبرات كثيرة وتنجر عنه مزالق أكثر كان بالإمكان تفاديها لإجادة العملية التعليمية .

جدول يبين رأي المفتشين في إشراك المعلم في عملية التقويم لما له أثر كبير في تطوير المناهج



التحليل: أكد المفتشون ضرورة إشراك المعلمين في عملية تقويم العملية التعليمية وهو ما أقرته النسبة المتفقة بالأغلبية (م=100%) .

جدول يبين رأي المفتشين في العنصر الأجدى في عملية التقويم

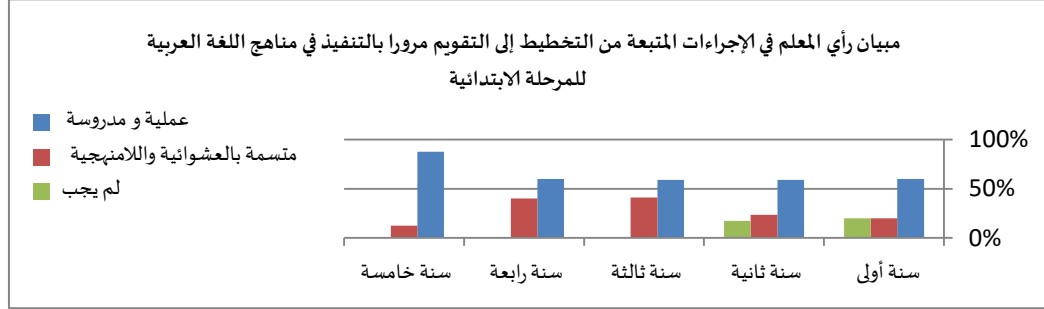


التحليل: تختلف وجهات نظر بناء المناهج في مجموع الفواعل في عملية التقويم ، فهناك من يرى أن المتعلم هو العامل الأساس الواجب مراعاته والمقياس الذي تقيم من خلاله ، والعنصر الرئيس الذي نستطيع تطوير المناهج بالنظر إلى تمشيات تعلمه ونتائج ذلك ، وهناك من يرى أن المعلم الوحيد الكفيل برصد العملية التعليمية ، كونه هو المسير الذي يمر على يده كل ما يتعلق بهذه العملية ، وهناك من يرى ضرورة الأخذ برأي كلا العنصرين ، القطبين الرئيسيين في العملية التعليمية ، وهو الحال ذاته مع عينة المفتشين المجتمعة على نجاعة هذا الرأي وهو ما عبرت عنه نسبة (م=100%) .

الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية  
(دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

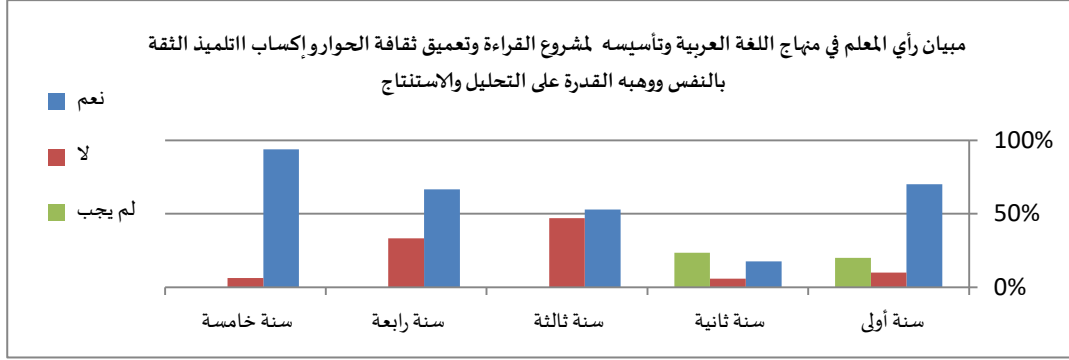
جدول يبين رأي المعلم في الإجراءات المتبعة من التخطيط إلى التقويم مروراً بالتنفيذ في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	رأي المعلم في الإجراءات المتبعة من التخطيط إلى التقويم مروراً بالتنفيذ في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية
60%	12	20/20	سنة أولى	عملية و مدروسة
58.82%	10	20/17	سنة ثانية	
58.82%	10	20/17	سنة ثالثة	
60%	09	20/15	سنة رابعة	
87.5%	14	20/16	سنة خامسة	
20%	04	20/20	سنة أولى	متسمة بالعشوائية واللامنهجية
23.52%	04	20/17	سنة ثانية	
41.17%	07	20/17	سنة ثالثة	
40%	06	20/15	سنة رابعة	
12.5%	02	20/16	سنة خامسة	
20%	04	20/20	سنة أولى	لم يجب
17.46%	03	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	



التحليل: من بين ما مرّ بنا في متعلقات الإصلاح التربوي الذي اعتمدته المنظومة التربوية الجزائرية والذي طبق دون تجريب أو إشراك جاد للفاعلين في العملية التربوية والتعليمية من مفتشين ومعلمين ومتعلمين ، إذ اختار بناء المنهاج البعيدون عن الميدان كما هو الحال مع الأكاديميين ، مقدمات أردنا من خلالها البحث عن رأي المعلمين في هذا البناء انطلاقاً من التخطيط له وصولاً إلى تقويمه مروراً بتنفيذه، حيث أكدت العينة الغالبة بنسب (س = 60% س ث = 58.82% س ثا = 58.82% ، س ر = 60% س خ = 87.5%) ، أن القائمين عليها متمكنون نظرياً من آليات بناء المناهج التعليمية . ورغم ذلك هي لم تنل تمام الرضا ، لكون أصحاب الدار مهمشون بشكل كبير . وهو ما عبرت عنه نسبة (س = 20% ، س ث = 23.52% س ثا = 41.17% ، س ر = 40% س خ = 12.5%) حيث وسمت إجراءات بناء المناهج اللغة العربية بالعشوائية واللامنهجية ومهما كان الدليل متمكناً فلن يبلغ تمكنه أصحاب الميدان .

جدول يبين رأي المعلم في مناهج اللغة العربية وتأسيسه لمشروع القراءة وتعميق ثقافة الحوار وإكساب التلميذ الثقة بالنفس و وهبه القدرة على التحليل والاستنتاج .



التحليل: يرى المعلمون أن مناهج اللغة العربية في بنائها تؤسس لمشروع القراءة وتعمق ثقافة الحوار وتكسب التلميذ الثقة بالنفس وتهبه القدرة على التحليل والاستنتاج. وهو ما تنادي به البيداغوجيات الحديثة على شاكلة بيداغوجيا الكفايات ، إذ أقرت نسبة (س = 70 % س ت = 70.50 % س ث = 52.94 %، س ر = 66.66 % س خ = 93.75 %) عمل المناهج على ما سبق ذكره . أما النسبة المتبقية فتتفي عنها ذلك وهو ما أقرت نسبة (س = 10 % س ت = 5.80 % س ث = 47.05 %، س ر = 33.33 % س خ = 6.25 %). حيث تؤكد تصريحات المعلمين الذين التقيناهم أن تصورات البيداغوجيا الجديدة فعالة ولكن لو طبقت بحذافيرها وطوعت وفق ما يلائم تعليمية اللغة العربية مما يجعل اعتمادها سهلا ومرنا لتحصيل النتائج المتبتغة.

كانت هذه أهم آراء وتحليلات تعليمية اللغة العربية من حيث مكونات مناهجها .إذ يمكن من خلال ما ذكر تبني استراتيجيات تحسينية وتطويرية في سبيل بناء مناهج تعليمي للغة العربية بناء ناجحا.

استراتيجيات الفصل : ارتأينا في هذا المقام البدء باستراتيجيات أهل الميدان كونهم الأدرى بالمناسب له.

أ/ استراتيجيات المعلمين حول مناهج تعليم اللغة العربية :

اقتراحات معلمي سنة أولى ابتدائي : وضع أفراد للعينه المدروسة مجموعة من التصورات و المقترحات التي يرون أنها فائدة في بناء مناهج ناجعة لتعليم اللغة العربية لسنة أولى ابتدائي نذكر منها :

- الاعتماد في تأليف المناهج على أهل الخبرة الملمين بجميع ظروف عملية التعلم في القسم و خارجه ، من خلال ترك فرصة للمعلمين لوصف تجاربهم بكل تفاصيلها من حيث الصعوبات و العوائق التي يتعرضون لها، و

النجاحات التي يحققونها في أقسامهم ، من أجل الدراسة و التوثيق وتؤخذ التجربة الأنجع وتوثق و تدرس للمعلمين الجدد مع التركيز على توفير الوسائل و تطورها حسب متطلبات الواقع .

- الإشراف الدائم لأهل الاختصاص بحيث يسند التأليف لهم ، مع ديمومة الرجوع إلى الميدان لأجل التعرف على الواقع التعليمي و تسجيل الاقتراحات التي لا بد أن تأخذ بعين الاعتبار .

- الاعتماد على لجان متابعة ومراقبة مكونة من أهل التربية أنفسهم تحت إشراف المختصين من الأكاديميين.

- ضرورة بناء مناهج اللغة العربية على أساس نظريات تربوية و تعليمية متوافقة مع خصائصها وفق أهداف مسطرة ممكنة التحقق ، مع مراعاة الفروق الفردية حين تسطيرها .

#### اقتراحات معلمي السنة الثانية ابتدائي :

- ضرورة الأخذ برأي من لهم تجربة ميدانية و يتمتعون بباع طويل في التربية ممن أثبتوا جداتهم و تمكنهم في هذا الميدان .

- ضرورة إشراك المعلم في إعداد الكتاب المدرسي ، تفعيل دوره كونه صاحب الميدان .

- يجب بناء المنهاج على أساس التدرج في محتويات الكتاب المدرسي و مجموع أنشطته المقدمة في الدروس .

- تعيين لجنة متخصصة من كل ولاية تعمل على رصد واقع كل ولاية مما يولد مجموعة من الثقافات المتقاربة و المختلفة في آن واحد وبناء منهاج يحاكي هذه الثقافات ليكون أكثر واقعية وأبسط بالنسبة للمتعلم .

- وجوب النظر في مجموع الصعوبات التي يواجهها المعلم حين تقديمه للمعلومة ، و المتعلم حين تلقيها واقعا مع عدم الاكتفاء بالتنظير بل البحث عن الحلول لهذه المعوقات .

- تشديد الرقابة على الكتب المدرسية و فرض قوانين صارمة على المؤلفين .

- إشراك المختصين من علماء النفس و علماء الاجتماع و التربية لرصد الفروق الفردية للمتعلمين.

- تجنب الفوضى والاستعجال في كتابة المناهج كما هو حاصل مع المناهج المتعلمة ، حيث أنتج الكتاب في ثلاثة أشهر وبعد ذلك تطبيقه على المتعلم دون مراجعة و تنظيم ، حيث يحتوي على أخطاء كتابية ، و مفردات صعبة ، لذا وجب مراعاة جوانب بناء وإخراج مناهج اللغة العربية وبخاصة الكتاب المدرسي .
- تزويد المدرسة بالطب النفسي الأطفوني للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على التعلم و مواكبة زملائهم .

#### اقتراحات معلمي السنة الثالثة ابتدائي .

- لابد لمصممي المناهج الاستعانة بأهل الميدان من معلمين و مفتشين و أصحاب الخبرة لإعداد مناهج للغة العربية تتلاءم و قدرات المتعلمين .
- الاعتماد على لجان من أهل التربية تحت إشراف المختصين من الأكاديميين لعقد دورات تقييمية للمناهج مع إشراف دائم للمعلمين .
- التخلي عن مبدأ الكم و الحشو و الاعتماد على الكيف .
- اختيار نصوص بالتدرج من المحلي إلى العربي إلى العالمي .
- مراعاة الفروق الفردية حين بناء المناهج .
- العودة إلى النصوص القديمة الهادفة ذات البعد الطويل .
- حذف و إلغاء الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي .
- عدم شرح الكلمات الصعبة في الكتاب و ترك المجال للمعلم و المتعلم لاستنتاج المعاني .
- توحيد تقسيم الأنشطة و محتوياتها عبر كامل الوطن .
- وجوب مراعاة الجوانب النفسية و الاجتماعية للتلميذ و بناء المناهج على منوالها .
- التركيز على التقييم البناء .

#### اقتراح معلمي سنة رابعة ابتدائي في بناء مناهج اللغة العربية

- صدق النوايا و الابتعاد عن التوجهات السياسية و البحث عن المناهج الناجحة حقيقة .
  - إعطاء أهل الميدان مساحة لإبداء الرأي حول المناهج والأخذ لها دون تغيير أو تبديل أو تعطيل .
  - إشراك المعلمين المفتشين و بخاصة القدامى ذوي خبرة و معرفة بقدرات المتعلمين و إمكانياتهم.
  - مراعاة جميع الجوانب و النقائص في الكتاب من جميع الجوانب.
  - تكوين لجنة من الخبراء النفسيين و الاجتماعيين لنقد الكتاب المدرسي و تجنب الوقوع في الأخطاء مع ضرورة أشراك المعلمين لأنهم أدري بنقائص ما جاء بالكتاب .
  - الحرص على نقاء النصوص المراد تعليمها للمتعلمين على أن تكون من الواقع و التراث الإسلامي العربي ومن واقع التلميذ الجزائري ،
  - تجنيد أهل اللغة لمراقبة المناهج و الكتاب التعليمي الخاص باللغة العربية .
  - الإصلاح سيرورة دينامية و مستمرة ودورية ، من تصور و تنفيذ و متابعة و تقييم وتعديل .
  - التركيز على المعارف الأساسية للمادة وحذف كل المفاهيم و المعارف التي لا تشكل مكتسبات قبلية ضرورية للتعليمات اللاحقة مع إحداث التلاؤم مع المضامين و الحجم الساعي المخصص.
- اقتراحات معلمي السنة الخامسة في بناء ابتدائي :
- إسناد الأمر إلى أهل الاختصاص واستشارة أهل الميدان وعدم الاستعجال في الحكم .
  - إشراك أصحاب الميدان في مختلف جهات الوطن بمختلف ثقافتهم مع استشارة علماء اللسانيات .
  - الابتعاد عن أساليب الاختيار العشوائية المتسمة بعدم الأهلية و فقدان الاختصاص . و تعميم
  - المواضيع حسب المناطق و ترسيخ الثقافة الإسلامية السمحة .
  - الابتعاد عن الثقافة الغربية المقيتة التي تدعو إلى التفسخ و الانسلاخ عن الدين .
  - عقد اجتماعات دورية بين أهل القطاع ( معلمين و مفتشين ) حول مستوى التلاميذ و اختيار ما يناسبهم.



- الانطلاق من القاعدة وتتمثل في اقتراحات المعلمين تكمل بندوة على المستوى القاعدي يشرف عليها المعلمون والأولياء والمفتشون ثم تنتقل إلى ذوي الاختصاص والخبرات بالنظر إلى الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة مع مراعاة جميع الشروط الموضوعية.
- توزيع استبيانات لرصد رأي أكبر شريحة ممكنة من المعلمين في واقع المنهاج المطبق
- مراعاة الحجم الساعي ومدى مناسبته لكل من المعلم والمتعلم.
- ضرورة بناء منهاج لغوي صحيح وسليم خال من المواضيع غير المجدية .

ب/ استراتيجيات مكونات مناهج اللغة العربية :

#### ● أهداف وكفايات تعليم اللغة العربية

- بما أن المعلم هو الذي يعمل على التطبيق العملي لما تم تصميمه نظرياً، فهو وأثناء تطبيقه للمنهاج يعي ويدرك العديد من الثغرات التي لم يدركها المصمم أثناء التصميم، فعلى المعلم إذا أن يقدم ملاحظاته لمصمم المنهاج على جميع عناصر المنهج بدءاً بالأهداف وانتهاءً بأدوات القياس، واقتراح بدائل أو حلول أو إضافات كتغذية راجعة.

-لابد من مناسبة الأهداف والكفايات لقدرات وخصائص المتعلمين ، انطلاقاً من توجيهات المتخصصين الأكاديميين والمعلمين .

-لابد من الصياغة الواضحة والدقيقة لمجمع الأهداف والكفايات التعليمية .

#### ● المحتوى في تعليم اللغة العربية .

اقتراح معلمي لمجموع السندات المساعدة لتبليغ المحتوى:

\*اقتراح معلمي سنة أولى: البطاقات التعليمية , الخرجات الاستطلاعية , المشاهد المصورة ,بحوث علمية بسيطة بمساعدة الوالدين حول معلومات معينة تخدم المحتوى , خرجات ميدانية لتجسيد الواقع لدى المتعلمين ,ملخص شامل للمحتوى موجه للمعلمين و الوالدين يساهم في تبليغ المحتوى المنشود,

**\*اقتراح معلمي سنة ثانية:** اعتماد مذكرات تكون جاهزة من طرف هيئة خاصة ، ليكون لكل معلم طريقة واحدة في التدريس ، لأن المعلم مهما اجتهد في وضع جل وقته في كتابة المذكرات، تجده غير متعمق في البحث عن خبرات جديدة تساعد المتعلم نظرا لضيق الوقت والارتباطات عكس الهيئات المتخصصة ، إعطاء نماذج عن دروس المقدمة من خلال العمليات التكوينية التطبيقية ، اعتماد البحوث و خبرات المعلمين أكفاء اجتهدا في البحث عن سبيل المساعدة لتبليغ المحتوى

**\*اقتراح معلمي سنة ثالثة:** إنشاء نوادي للأطفال تجري فيها مسابقات و تظاهرات علمية ، تعديل و ضبط السندات حيث يتحصل كل معلم على وثائق خاصة به ، اعتماد الصور و البطاقات التعليمية ، توزيع بطاقات فنية عامة تسهل عملية التعليم على جميع المعلمين ، دورات تكوينية علمية ، عقد ملتقيات و محاضرات دورية لتفعيل العملية التعليمية ، إنشاء معارض للتلميذ على المستوى الوطني ،

**\*اقتراح معلمي سنة رابعة :** بعث حب القراءة وقراءة كل ما يستحق القراءة ، ترسيخ أن القراءة واجب ضروري لكل تلميذ ، توفير مجلات ، جرائد ، قصص نصوص علمية وثقافية لاكتساب المهارة البصرية و الفكرية في آن واحد ، الاستعانة بوسائل بصرية و تكنولوجية تختصر الوقت و تقرب المجرّد ، نماذج تطبيقية لبعض الدروس وكتب خارجية للدعم ، شاشات عرض جداري ، برامج تلفزيونية وقنوات خاصة بذلك ، مطويات تعمل على تشجيع التلاميذ على التعلم ،

**\*اقتراح معلمي سنة خامسة:** كتب خارجية ذات علاقة بالمحتوى – مواقع إلكترونية تعليمية ، فتح قنوات عمومية وخاصة لتعليم اللغة العربية ، هناك مواضيع نحوية تحتاج إلى كتب خارجية كما هو الحال مع درس ( الأسماء الخمسة ) ، دورات تكوينية فعالة تحت إشراف أهل الاختصاص للتبليغ بأحدث النظريات و الأساليب و توثيقها و توزيعها على المعلمين . ينبغي أن توفر مناهج تعليم اللغة العربية أفضل تغطية للغة المستعملة من خلال تضمين العناصر التي كثيراً ما تشيع في اللغة الهدف ، لكي يحصل المتعلمون على أفضل عائد لما بذلوه من جهد في التعلم ، تجنباً للإحباط الذي يصيب المتعلم نتيجة شعوره بأن جهده في التعلم قد ذهب سدى ، لأن ما تعلمه لم يكن له صدى في استعمال اللغة المتعامل بها قراءة أو كتابة أو تحدثاً أو استماعاً ، وبخاصة الأساليب المهجورة تماماً في الاستعمال اليومي كما هو الحال مع العديد من أبواب الصرف والنحو . فمن اللازم عند بناء المناهج من مراعاة درجة الشيع سواء في المفردات أو في التراكيب وأنماط الجمل والأساليب وأبواب الصرف والنحو .

- الأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية في تعليم اللغة العربية .  
- ضرورة الاهتمام بالأنشطة اللغوية غير الصفية مع الحرص على توفير الجو المناسب والإمكانات المساعدة لإنجاح هذه الأنشطة.
- مداخل وطرائق تعليم اللغة العربية .  
المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية: يقتضي الأخذ بأفكار المدخل التكاملي منطلقاً في تعليم اللغة العربية مراعاة ما يلي<sup>1</sup> :
  - ✓ التحول من فكرة تعليم اللغة العربية على أنها فروع لغوية مستقلة لا طائل من ورائها سوى تفتيت الخبرة اللغوية ، إلى فكرة تكامل تعليم اللغة وتعليمها متكاملة وفقاً لطبيعتها المتكاملة ، ووفقاً لطبيعة تعلمها وتعليمها.
  - ✓ اتخاذ النص القرآني محوراً رئيساً في تعليم اللغة ، لأثره في زيادة الثروة اللغوية ، دون إغفال نصوص الحديث النبوي الشريف ، التراث العربي قديمه وحديثه ، منظومه و منثوره .
  - ✓ اتخاذ النص اللغوي منطلقاً لتعليم اللغة في ضوء مهاراتها ، مما يحفظ للغة وحدتها وتكاملها ، والسير في ذلك على هدي المسلمين الأوائل في اختيار النص اللغوي الذي يكسب المتعلمين ثروة لغوية ، مع تنمية ذوق وتهذيب سلوك المتعلم .
  - ✓ تدريب التلاميذ من خلال دراسة النص على مهارات لغوية متكاملة ، تشمل الجوانب المعجمية ، والنحوية ، والبلاغية ، والنقدية ، والتعبيرية ، علاوة على المهارات القرائية ، ومهارات الكتابة ، ومهارات الاستماع والتحدث ، وتنميتها لديهم .
  - ✓ تكثيف الجهود داخل حجرة الصف الدراسي حول تحفيز المتعلم ليعبر عن أفكاره باللغة ، فيناقش موضوعات قرائية تعايش معها عدة مرات ، أو يحلل نصوصاً أدبية تحمل فكر الأمة وثقافتها وخبراتها ، أو يلخص كتاباً ، أو يكتب تقريراً عن عمل قام به ، أو يعرض خبرة اكتسبها من النص .

<sup>1</sup> دخیل الله بن محمد الدهماني: " المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية. "نحو بناء لغوي متماسك " ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها " إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية – تحت محور سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها نحو البناء الحضاري للأمة 20 – 18 " ذو القعدة 1428هـ / 28 – 30 نوفمبر 2007م نقلا عن <http://www.loghati.net/vb/t24870.html>

✓ إعداد معلّم اللغة العربية إعداداً متكاملًا ، قبل الخدمة و أثناءها ، ليكون ذا قدرة أكاديمية تمكّنه من معالجة اللغة وحدة واحدة ، ومؤهلًا تربويًا على مستوى النظرية والتطبيق الميداني ، ومقتنعًا بجدوى التكامل اللغوي في تعليم اللغة تخطيطًا وتنفيذًا وتقويماً .

✓ تدريب المشرف التربوي على تعليم اللغة العربية بشكل دوري ، ليكون على اطلاع بأخر المستجدات التربوية في تعليم اللغات وأحدث الاتجاهات في تعلّم اللغة وتعليمها ، ويتمكّن من نقل خبرته الجديدة إلى الميدان ، لإثراء المعلمين ، والرفع من أدائهم التدريسي .

✓ إلغاء فكرة الكتب التعليمية اللغوية المتعددة ، والاقتصار على كتاب واحد لكل صف دراسي ، تنوّع فيه النصوص المقدّمة إلى المتعلمين ، بحيث تشمل نصوص انطلاق ، ونصوص دعمٍ وتعزيزٍ ، ونصوصاً إثرائيةً ، تُعالج من منظورات عديدة : استماعاً ، وقراءة ، وفهماً واستيعاباً ، واستنتاجاً وتحليلاً ، وتدوقاً ونقداً ، وتطبيقاً نحويّاً وإملائياً ، وتدريباً على التعبير الشفهي والكتابي ، فضلاً عما يدفع المتعلّم إلى اكتساب مهارات التعلّم الذاتي ، بتوجيهه إلى المعجمات والموسوعات ومصادر المعرفة الورقية والإلكترونية ، والاعتماد على نفسه في إثراء معارفه ، وتنمية مهاراته البحثية ، وتعليمه كيف يعلم نفسه بنفسه .

✓ إلغاء فكرة الحصص المستقلة المخصصة لتعليم كل فرع من فروع اللغة ، وتوظيف الحصص المستمرة المتصلة المخصصة لتعليم اللغة ، لضمان معالجة النصوص معالجة متكاملة ، لا تنتهي بانتهاء الزمن المخصص للدرس ، بل تستمر المعالجة حتى يتمكّن المتعلّم من المهارات المستهدفة ، وفي هذا إدخال المتعلّم معترك العمل التعليمي في الوقت المخصص لتعليم اللغة مشاركاً في التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم ، وإثراء بيئة التعلّم بما من شأنه أن يرقى بالأداء اللغوي لديه ، ويفعّل دور اللغة في حياته .

✓ اعتماد طرق التدريس النشطة في مختلف المناشط اللغوية ، لتوجيه المتعلّم نحو أن يتعلّم كيف يتعلّم ، واعتباره محور العملية التعليمية ، وتبني طرق تدريس قائمة على حل المشكلات ، والتعلّم التعاوني ، والتعلّم البنائي ، والتعلّم النشط ، وتعليم التفكير وإكساب المتعلمين مهاراته ، والعصف الذهني ... كل ذلك لتحفيزه على تعلّم اللغة وتنميته فكرياً ووجدانياً ومهارياً .

✓ إدخال مبدأ التعلّم الذاتي في ميدان تعليم اللغة العربية ، لكونه أصبح من المسلمات في إطار التربية الحديثة عامة ، وتعليم اللغات خاصة ، وذلك استجابةً لطبيعة العصر الذي نعيشه ، عصر التفجّر المعرفي والانتشار الثقافي ، وما يقتضيان من ضرورة ملاحقتهما ومواكبتها من جهة ، ونظراً إلى أهمية الجهد

الذاتي وما يقتضيه من تنقيب عن المعرفة ، وتدريب على استخدام مختلف مصادر التعلم ، لكسب المعلومات والمهارات الضرورية لاستمرار التعلم.

✓ توفير مصادر المعرفة التقنية ، وتدريب المتعلمين عليها ، لما لها من إثارة لاهتمامهم ، وجذباً لهم للإقبال على الدرس اللغوي ، وتدريب المعلمين على كيفية توظيفها في تعليم اللغة العربية.

✓ الانطلاق من الواقع اللغوي للمتعلمين ، بتحديد المهارات اللازمة لهم في كل مرحلة تعليمية ، بل وفي كل صف دراسي ، وجعلها محوراً للتدريب في مواقف تعليم اللغة العربية وفق المدخل التكاملي.

✓ توجيه تعليم اللغة العربية في المراحل الثلاث نحو سدّ حاجات المتعلمين اللغوية ، بتقديم المحتوى اللغوي الذي يلبي تلك الحاجات ، ويأخذ في الاعتبار بالمتغيرات الثقافية ، والحضارية ، وما يتطلّع إليه المجتمع من مشاركة أبنائه - حاضراً ومستقبلاً - في حل مشكلاته ، والارتقاء به إلى مصاف المجتمعات المتقدمة .

المدخل المهاري كما أسلفنا الذكر فإن التشابه بين التكامل والتمهير كبير جداً ، لا يمكن تجاهله ، حيث إن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين مهارات اللغة ، على مستوى النظرية والتطبيق ، الأمر الذي يعني أنه لا يمكن أن يستقيم حال تعليم اللغة العربية بعيداً عن إدارته في ضوءهما . حيث يمكن التقيد بالرؤى التالية لتطبيق المدخل المهاري في تعليم اللغة العربية :

✓ البرنامج التعليمي الذي يأخذ بالاتجاه التكاملي المهاري في تعليم اللغة يعتمد إلى وضع المهارات اللغوية النوعية ، لكل مهارة لغوية من مهاراتها الأربع الرئيسة في سلسلات هرمية متدرجة ، لينطلق منها نحو تحديد أهداف تعليم اللغة في كل مرحلة تعليمية ، بل وفي كل صف دراسي ، وتضمينها المحتوى التعليمي اللغوي المقدم للتلاميذ ، وتصميم التدريبات و المناشط اللغوية في ضوءها ، لأن تحديد المهارات اللغوية النوعية يساعد على وضوح الرؤية عند تأليف كتب تعليم اللغة ، كما يبصر المعلمين بالمهارات المستهدفة بالتدريب في كل مرحلة تعليمية ، وفي كل صف من صفوفها تحديد المهارات المستهدفة تحديداً دقيقاً واضحاً ، للكشف عن الأهداف التعليمية التي تحققت ، وتلك التي لم تتحقق ، مما يساعد على توجيه تعليم اللغة نحو سدّ الثغرات التي يكشف عنها تقويم البرنامج ، ليعاد النظر فيه بتطويره ، وتلافي جوانب القصور فيه ، ودعم جوانب القوة . إن منهج تعليم اللغة يكون أكثر فاعلية إذا تناول مهارات اللغة على أنها وسائل لتحقيق غايات أرحب وأهم ، وعلى رأس قائمتها يأتي الاتصال ، ومن ثمّ فإن التركيز على هذه المهارات ، والنظر إليها نظرة متوازنة في برنامج تعليم اللغة يساعد على تنمية لغة المتعلمين نمواً متوازناً .

- ✓ يمكن لتعليم اللغة العربية أن يحقق أهدافه بشكل جيد إذا اتجه التخطيط اللغوي نحو الأخذ بالاتجاه التكاملي في تعليم اللغة ، والتوجه نحو تمهيد تعليمها ، والنظر إلى اللغة على أنها مهارات أكثر منها محتوى .
- ✓ من المؤكد أن المهارة اللغوية تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح ، والأداء اللغوي الجيد إرسالاً واستقبالاً ، ممارسة وتطبيقاً ، وأن هذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة المتعلم اللغة :  
استماعاً ، وتحدثاً ، وقراءةً ، وكتابةً . ولذا فإن التركيز في تعليم اللغة العربية وفق المدخل التكاملي على الجانب المهاري ، ودعمه ، وتوجيه فعاليات التعليم نحوه ، يقود إلى مخرجات تعليمية قادرة على توظيف مهارات اللغة بشكل صحيح ، يحقق وظائفها في المجتمع
- ✓ الاهتمام بتدريب المتعلمين على المهارات اللغوية المتكاملة ، تشمل جميع الجوانب اللغوية.<sup>1</sup>
- ✓ تحديد المهارات الفرعية المندرجة تحت الرئيسية في صورة خطوات ، مع تحديد الخطوات التي تحتاج إلى تدريب
- ✓ تصنيف كل مهارة فرعية حسب نوع الأداء المتوقع ، فمن المهم أن نقرر نوع الأداء الذي يميز كل مهارة فرعية .
- ✓ توضيح كل الخطوات المتبعة في تحقيق مهارة ما .
- ✓ تحديد صعوبات كل مهارة مع تبيان سبل تجاوزها.<sup>2</sup>
- المدخل الوظيفي من بين آليات تطبيق هذا المدخل نرصد :
- ✓ لابد من تحديد أهداف كل نشاط لغوي يتعلق بها و التأكد من أن هذه الأهداف ذات صلة وثيقة بالغايات والوظائف الأربع سابقة الذكر ، ثم التخطيط بعناية لتحقيق هذه الأهداف وفي هذه الخطوة والخطوة التي تليها وهي التطبيق أي التدريس الفعلي يسأل المعلم الجيد نفسه في كل لحظة : (هل ما يجري في الصف من

<sup>1</sup> ينظر: د. خليل الله بن محمد الدهماني : " المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية، نحو بناء لغوي متماسك"، مرجع سابق.

<sup>2</sup> ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج ومهاراته، ص 203.

نشاط يؤدي على أفضل وجه إلى تحقيق الأهداف التي تم تحديدها ؟)، وفي ضوء الإجابة عن هذا السؤال يتمسك فقط بما يمكن أن يحقق تلك الأهداف ويعدل أو يتخلى عن كل ما لا يؤدي إلى تحقيقه.<sup>1</sup>

✓ الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى المتعلمين في مواقف طبيعية ومتنوعة.

✓ الاهتمام بموضوعات التعبير الكتابي الوظيفي كان يتعود المتعلمون إدارة اجتماع أو المشاركة فيه إلى جانب كتابة الرسائل.

✓ تقديم المفردات والتراكيب المهمة في حياة المتعلم والأكثر شيوعاً في الحياة اليومية.

✓ الاقتصار على القدر الكافي والضروري من القواعد اللغوية ليكتبوا ويقرأوا بصورة صحيحة، ويحققوا الوظيفة اللسانية والكتابية.<sup>2</sup>

وتحقيق هذه الغايات لن يتأتى إلا بمراعاة قضيتين أثرتا في هذا المدخل أولهما اختيار المحتويات التعليمية المناسبة والعملية في الآن ذاته. وثانيهما قدرة الفرد على كيفية توظيف مكتسباته.

فأما الأولى فخاض فيها الكثيرون خصوصاً ما تعلق منها بالقواعد النحوية وما شهدته الاجتهادات العربية واخفاقاتها في النظر إلى هذه القواعد بين الغاية والوسيلة من تعليمها ، وقد أدى الغياب المنهجي في تخير موضوعاته إلى تعسير النحو ونفور المتعلمين منه كون النحو من أهم الوسائل التوظيفية للغة ومعيار صحتها ، حديث ذو امتدادات لا يسع مقامنا للتفصيل فيه . مما يضطرنا للاكتفاء بالحديث عن المحتوى اللغوي وقضية قدرة الفرد على كيفية توظيفه مكتسباته بصفة عامة ومعايير تخيره من منظور الدكتور عبد الرحمان حاج صالح الذي أعطى تصوراً لمجموع ما يجب اعتباره حين تَخْيُرُ محتوى لغوي تعليمي وجعله وظيفياً. معايير نعددها اختصاراً في النقاط التالية:

✚ ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموه.

<sup>1</sup> ينظر : داود عبده ، نحو تعليم اللغة وظيفياً، ص 10.

<sup>2</sup> فاطمة المطيري المدخل الوظيفي لتعليم اللغة، [https://www.abegs.org/aportal/article/article\\_detail?id=6467776288915456](https://www.abegs.org/aportal/article/article_detail?id=6467776288915456)

لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه ، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية والحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية.

لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أن أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حداً أقصى من المفردات والتراكيب ، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها إذ ينبغي أن يكتفي بكمية معينة وإلا أصابته تخمة ذاكرية بل حصر عقلي خطير يمنعه من مواصلة دراسة لغته.<sup>1</sup>

ضرورة الكشف عن مشكلات تدريس العربية رغبة في تطوير تدريسها وتيسير استعمالها ونشرها بين الناس بالتركيز على كيفية اكتساب لغة المنشأ عند الطفل أو اللغة الثانية عند الراشد.

الأخذ بعين الاعتبار معادلة الغزارة والخصاصة في المادة اللغوية المقدمة والتي لا تستجيب لحاجات الطفل التبليغية وخاصة إذا تعلق الأمر بالتعبير عن المفاهيم الحضارية المستحدثة في عصرنا الحاضر ، كالكثر من أسماء الملابس وأجزائها والمرافق وغيرها .

معاينة طرائق التدريس المختلفة وممارسات المعلمين ، وكيفية اكتساب المعلمين للغة أو بالأحرى الملكة اللغوية ، ومن هنا يتبين لنا بأن الاستعمال الفعلي للغة هو الخيط الممتد بين ميادين البحث اللساني الواصل بين أجزائه والجامع لعناصره المختلفة لذلك ، فإن البحث الموضوعي الشامل يقتضي عدم الفصل بين هذه الميادين ، ولهذا فإن النظر في تطوير تدريس هذه اللغة ينفصل عن النظر في كيفية استعمال الناس للعربية في الجامعة ، والحياة اليومية ، ومدى مشاركة العاميات واللغات الأجنبية إياها في مختلف المستويات والبيئات ، كما لا ينفصل كل ذلك عن البحث في المحتوى اللغوي أي في المادة اللغوية التي تلقن في المدارس للأطفال ، والمادة اللغوية التي يلتقطها المواطن من خلال وسائل الاعلام .

وجوب التركيز على المتعلم ، لا على المادة اللغوية على حدة ومعزولة عنه من خلال معرفة احتياجاته الحقيقية ، وهي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي وكذلك المهنة وأنواع الأنشطة المنوطة بالفرد في حياته ، ولا يحصل هذا إلا بالنظر في أحوال الحديث وهي غير متناهية العدد لا لحصرها في ذاتها ولكن لاستنباط مثلها وقوانينها ومقاييسها وعلى هذا الشكل قد تتم الإطاحة بها وبالتالي ضبط العبارات التي تستجيب لها.

<sup>1</sup> ينظر: عبد الرحمن حاج صالح ، بحوث ودراسات في علم اللسان ، ص 203.



✚ ضرورة إكساب متعلم اللغة لمهارة التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب وليس إكسابا لعلم النحو أو علم البلاغة ويعتمد في ذلك على وسائل تعليمية متنوعة، فالمعرفة العلمية للغة لا تنحصر في إحداث الكلام بل تتجاوزه إلى إدراك في السماع والقراءة، ثم الترسخ ليس فقط محصورا على تحصيل المعطيات في حد ذاتها بل في خلق القدرة على التصرف فيها. وعلى هذا فالمعرفة العلمية للغة من حيث هي جهاز تنحصر في إحكام الانتقال من كلمة إلى أخرى، ومن صيغة إلى أخرى، ومن تركيب لآخر ومجموعة هذه المثل هي الأصول التي يقتنمها المتعلم بكيفية لا شعورية بممارسته المتكررة العملية للخطاب وبالتمارين البنيوية من جهة أخرى.

✚ ضرورة التخطيط للمادة اللغوية، فما من شيء يدخله التنظيم إلا ولابد أن يخضع لنوع من الترتيب، والتدرج، والانتقاء، أما تخطيط المفردات وانتقاؤها فأفضل نمط تضبط به المثل التركيبية هو النمط النحوي الذي وضعه النحاة الأولون، ويجب أن يعتمد أساسا في بناء المناهج وألا تُدرج الموضوعات النحوية التي توجد في كتب المتأخرين، لأنها صورة مشوهة للنحو الأصل البديع الذي نجده عند الخليل وأتباعه، ويتفادى في ذلك الكثير من التحليلات التي يتغلب عليها طابع الفلسفة والمنطق كالتصنيفات التي تعسف في إيجادها هؤلاء المتأخرون.

✚ ضرورة التعرف على آليات إصلاح الملكة اللغوية، و التي يكون تحققها عن طريق التعليم، وذلك بأن يتم فيه التمييز بين مرحلتين لتعليم اللغة العربية، أما المرحلة الأولى فيتم فيها اكتساب الملكة اللغوية الأساسية وهي القدرة على التعبير السليم، والتصرف العفوي في بنى اللغة، ويتطلب ذلك وضع التدرج لاكتساب التراكيب، والبنى الأساسية للعربية، والانتقال من الأصول إلى الفروع والعكس، وفي المقابل يحرص على تجنب كل أنواع التعليم الفني الذي يستخدم المحسنات البيانية والبديع. أما المرحلة الثانية فيتم فيها اكتساب المهارة على التبليغ الفعال، على أن لا يتم الانتقال إليها إلا بعد أن يكون المتعلم قد اكتسب الملكة اللغوية الأساسية، ليكون التصرف في البنى والمثل اللغوية استجابة لما يقتضيه المقام أو حال الخطاب.

✚ ضرورة أن يميز القائمون على شؤون التعليم بين النمو العلمي، والنمو الإقليمي فالنحو كهيكل للغة وهو بذلك صورتها و بنيتها شيء، والنظرية البنيوية للعربية التي هي علم النحو شيء آخر، وكذلك هو الأمر بالنسبة للبلاغة فهي تقابل النحو في أنها كيفية استعمال المتكلم للغة والنحو فيما هو مخير فيه لتأدية غرض معين، فهي بهذا امتداد للنحو ولها مثله قواعد و سنن معروفة. فالبلاغة بهذا المعنى شيء، والنظرية التحليلية

لكيفية تخير المتكلمين للألفاظ بغاية التأثير شيء آخر ، ومن هنا فالذي يقصده المربي هو إكساب المتعلم القدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية، في واقع الخطاب لا بحفظ القواعد أو دراستها على حدة، كما أكد عبد الرحمن الحاج صالح على ضرورة العناية بالنحو والبلاغة معا ، وأن تفضيل أحدهما على الآخر هو إجحاف باللغة وتعميم لتعليمها فيقول : "سبق أن قلنا بأن اللسان وضع واستعمال أي نظام من الأدلة من جهة، واستثمار لهذا النظام في الحياة من جهة أخرى، فما هي مكانة النحو والبلاغة منهما يا ترى؟ للإجابة عن هذا السؤال لا بد لنا أن نميز في بداية الأمر بين النحو وعلم النحو، وكذلك بين البلاغة وعلم البلاغة ، فالذي نقصده من تعميم اللسان هو إكساب المتعلم من القدرة العملية لا النظرية على استعمال اللسان، وليس أن نجعل منه عالما متخصصا في علوم اللسان كعلمي النحو والصرف وعلم البلاغة.<sup>1</sup>

رؤى فاعلة إلى جانب آليات كثيرة عددها الدكتور عبد الرحمان حاج صالح في تعليمية اللغة العربية المعاصرة

#### • المدخل التواصلي

يضع الدكتور الحسين زاهدي استراتيجية للعمل الديدانكتيكي المباشر ، إذ أن أهم عملية هي تحليل الكفاية التواصلية المستهدفة إذ يمكن تمييز أنماط العلاقات الموجودة بين المكونات الفرعية لكل كفاية.....غير أن اختيار طريقة معينة لتحليل الكفايات التواصلية يبقى مرتبطا بطبيعة العلاقات القائمة بين مكونات وعناصر الكفاية المستهدفة. ومن خلال تفكيكها إلى مستوياتها الفرعية التالية مستوى المعارف اللغوية ، مستوى المعارف السوسيو ثقافية ، مستوى المكونات السلوكية ، لترتب مختلف عناصر هذه الكفاية بطريقة هرمية ، جعلت كل مكون عبارة عن مدخل للذي يليه حتى بلوغ النتيجة النهائية التي تمثل الكفاية المستهدفة.

كل ذلك يصاغ في مجزوءة مصممة على مراحل ، لكل مرحلة مكونات انطلاقا من تحديد الكفاية التواصلية المستهدفة ، وتحديد المهارات والقدرات وانتقاء وتنظيم المحتويات ( اللسانية والسوسيو ثقافية ) مرورا باختيار الوسائط وتحديد مراحل التنشيط التربوي وصولا إلى التنفيذ وإعداد أساليب التقويم ، إذ اعتبرنا اكتساب الكفاية التواصلية سيرة متنامية قد تستمر عبر حصص عديدة متفرقة في اليوم والأسبوع لكنها متماسكة

<sup>1</sup> ينظر: خيرة بلجيلالي: "اسهامات عبد الرحمن حاج صالح في ترقية اللغة العربية"، ص70-73.

ومتلاحمة في الموضوع وهو ما يجعل العمل بالمجزوءات أسلوباً بيداغوجياً واستراتيجية لتعليم وتنمية الكفايات التواصلية للفئات المستهدفة من المتعلمين.<sup>1</sup>

#### ● المدخل التقني

استخدامات الحاسوب، وتشمل: أ - طريقة التعلم الفردي الخصوصي . ب - طريقة التدريب والممارسة ج - المحاكاة . د - الألعاب التعليمية . هـ - طريقة حل المشكلات . و - البرمجيات التعليمية.

استخدامات الانترنت وتشمل: البريد الإلكتروني . - القوائم البريدية - نظام مجموعات الأخبار . - استخدام برامج المحادثة.

استخدامات الشبكة العنكبوتية، ويمكن توظيفها فيما يلي : - وضع مناهج تعليم اللغة العربية على الشبكة العالمية . - وضع الدروس اللغوية النموذجية . - وضع دروس للتعلم الذاتي . - التدريب على بعض التمرينات اللغوية<sup>2</sup>.

المختبرات اللغوية : أصبحت مختبرات اللغة في وقتنا الحاضر من المكونات الأساسية لأي نظام متكامل لتعلم اللغات وتعلمها ، وهناك ثلاثة أنواع أساسية للمختبرات اللغوية : مختبر الاستماع ، ومختبر الاستماع والترديد (الإذاعي) ، و مختبر الاستماع والترديد والتسجيل ومن استخداماتها ما يلي:

- استخدام التدريبات البنيوية في المرحلة الابتدائية من غير الدخول في المصطلحات النحوية.

- استماع التلاميذ في المراحل الأولى إلى القراءة السليمة التي تعنى بمخارج الحروف ، بغية تذليل صعوبات النطق لدى الدارسين وتعويدهم على المحاكاة الدقيقة.

- إجراء تدريبات علاجية لتلافي الأخطاء الشائعة في تعبيراتهم الشفوية والكتابية في المراحل كافة ، وبخاصة تلك الأخطاء التي انتقلت إلى أساليبهم العامة .

<sup>1</sup> ينظر: مصطفى مزباني، " الوظيفة التواصلية للغة ، مرجعية علمية لا محيد عنها في تعليم وتعلم الشفهي ، قراءة في كتاب - التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي

للدكتور الحسين زاهدي" ص 129، 128.

<sup>2</sup> المرجع نفسه. وينظر : محامدية إيمان ورشيد مذكور " تكنولوجيا الحاسوب واستخداماته في التدريس الجامعي"، ص 267-268.

- الاستماع إلى نماذج من التسجيلات الشعرية في مواقف متعددة مثل: الرثاء، والفخر، والاعتزاز، والوجدانيات، بغية تعويد التلاميذ على تكييف القراءة وتكوينها بحسب المواقف وتحقيقاً للتفاعل مع المقررات.
- تدريبات على الفهم من حيث إدراك المعنى العام، والمعنى القريب، واستخلاص الفكرة الأساسية الفرعية، والفكرة العامة من خلال قطعة يستمعون إليها في المختبر ويفسح المجال للمناقشة لتسجيل إجاباتهم.
- تدريبات في الإملاء.<sup>1</sup>

#### • على مستوى الطرائق التعليمية :

- \* اعتماد استراتيجية التعلم الذاتي القائمة على تدريب المتعلمين على كيفية تعلم اللغة وكيفية مراقبة تعلمهم بأنفسهم، لكي يكونوا على بنية من تعلمهم، وليمكنهم أن يصبحوا متعلمين فعّالين ومستقلين.
- \* استثمار ما جاءت به بحوث الأكاديميين في استراتيجيات تعليم اللغة وتعلمها، على مستوى الوطن العربي والإسلامي على حد سواء في مجال اللغة الأم واللغة الثانية.
- \* ضرورة إتاحة الفرص بصورة منتظمة - وعلى أوقات متباعدة - لكي يفعلوا ويسترجعوا ما تعلموه ويستخدموه في سياقات متنوعة. فالتعلم اللغوي يمتاز عن سواه بضرورة ممارسة ما يتم تعلمه، لأن التعلم اللغوي ليس رزمة من المعارف مثلما هي الحال في المعلومات الجغرافية أو التاريخية، فالمعول عليه في تعليم اللغة هو كيف يقال ما نتعلمه وكيف يكتب وكيف يحدث التواصل.
- \* وضع مشاريع مناسبة للوسائل الممكنة التحقق.
- \* التدرج من المعلوم إلى المجهول: فإذا ارتبطت المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة التي يعرفها التلاميذ، فإنها عندئذ تفهم، وفي دروس اللغة العربية نستطيع أن نفيد من هذا المبدأ بأن نبدأ بتدريب التلاميذ في القراءة على الصورة التي يعرفها (صورة الأب والأم) ثم نتدرج في تعريفه على الرمز الدال عليها وهو المجهول.
- \* التدرج من السهل إلى الصعب: ويقصد بالسهل والصعب ما يراه التلميذ سهلاً أو صعباً، لا ما نراه نحن. ومن الأمثلة على هذه القاعدة في اللغة العربية البدء في تعليم التلاميذ المفردات أو الجمل التي تتكون من حروف

<sup>1</sup> صلاح عبد الحميد العربي: تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، لبنان، 1981، ص 213 نقلاً عن المرجع السابق.

مقطعة مثل: دار، درس، دور، والتدرج بعد ذلك إلى الكلمات أو الجمل المتصلة مثل: سمير، سعيد، بيت وغيرها.

\* التدرج من الكل إلى الجزء: وهذا المبدأ يسير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء، فالناظر إلى شجرة يراها كلاً متكاملاً قبل أن يبدأ في النظر إلى جزيئاتها وهي الساق والفروع والأوراق والثمر. ومن الأمثلة على هذه القاعدة في الدروس العربية قراءة الكلمة أو الجملة ومن ثم تحليلها إلى أجزائها وهي المقاطع والحروف في حالة الكلمة، والمفردات والمقاطع والحروف في حالة الجملة،

\* التدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد: والطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية، ثم في مرحلة تالية يعرفها عن طريق الصورة وأخيراً يستطيع إدراك الأشياء إدراكاً مجرداً حين سماعها أو ذكرها،

ومن أمثلة هذه القاعدة في دروس اللغة العربية، عرض كلمة كتاب أو قلم مقرونة برمزها، ثم الانتقال إلى عرض صورة الشيء (الكتاب أو القلم) مقرونة برمزها، ثم الوصول بعد ذلك إلى تدريب التلميذ على قراءة المفردة أو الجملة مجردة من الصورة،

- الوسائل التعليمية لتعليم اللغة العربية . ضرورة اعتماد المعلم للوسائط الإلكترونية بما فيها الأنترنت والبريد الإلكتروني وقد بينت الدراسات فوائده العديدة في تعلم اللغة العربية في ظل ثقافة العولمة . -توفير المصادر (المراجع) الخارجية التي تساعد المعلمين في إعداد الدروس كالكتب العلمية والمجلات التربوية والجزائرية.

#### • الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية .

\* الإسراع في توفير الكتب المدرسية ودليل الأستاذ والمذكرات الوزارية في الوقت المناسب- تأليف معاجم مدرسية موازية مع الكتاب المدرسي،

\* إرداف النصوص بسيرة وجيزة لمؤلفها مع صورته إن أمكن،

\* إدراج بين الفينة والأخرى نافذة معلومات حول شخصية أدبية لغوية عربية وغربية لإثراء معارفه حول الأدباء واللغويين،

\* لفت النظر إلى الأدباء واللغويين الجزائريين القدامى والمحدثين والتكلم عن جهودهم في خدمة اللغة العربية والأمة كابن باديس، مالك بن نبي، البشير الإبراهيمي وغيرهم. وتنويعها تطبيقاً لمبدأ الديمقراطية في تعدد الكتب المدرسية، وتطبيق معيار الشفافية في التعامل مع المؤلفات المدرسية.

\* "تعتبر المناهج التعليمية قيد الدراسة المستمرة من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء، وتجرى إعادة النظر فيها كل أربع سنوات على الأقل، تُعدّل بنتيجتها المناهج وفقاً للأصول". ومن الطبيعي أن تقوم بذلك لجان متخصصة من ذوي الخبرة والكفاءة، في ضوء معطيات علم المناهج الراهنة، وأن تتدارك الملاحظات المشار إليها، وأن تدخل التعديلات اللازمة على الكتاب المدرسي الوطني بما ينسجم مع المناهج المعدلة، ويرفع التهميش عن فروع المادة ذات الصلة، ويؤلي مهارتي الإصغاء والتعبير الاهتمام اللازم، وأن تشمل التعديلات آلية اختيار النصوص وطولها وطريقة تحليلها....

\* العمل على جعل عملية تأليف الكتب المدرسية عملية تنافسية بدلاً من التكليف لفئة محددة كما هو معمول في كثير من الدول المتقدمة؛ مما يؤدي إلى وجود أكثر من كتاب واحد لصف واحد، لمساق واحد، مما يحتم وجود عملية تنقية وتصفية، واختيار بين هذه الكتب التي تخضع لقاعدة المسابقة والسبيل لاختيار الأفضل هو عملية التقويم لهذه الكتب \* المعلمون الذين يقومون بتنفيذ المنهاج محرومون أساساً من المشاركة الفعلية في إعدادها، وتقويمه، وتطويره، والمعلم ملزم بتنفيذ منهاج وكتاب مدرسي له رأي فيه؛ مما يؤكد ضرورة إتاحة الفرصة لمشاركة المعلمين هذه في تأليف وتقويم وتطوير الكتاب المدرسي.

\* قبل أن يوضع الكتاب موضع التنفيذ، وقبل أن يوزع بصورة رسمية على المدارس للتداول لا بد أن يخضع للتجريب لمدة لا تقل عن ثلاثة أعوام، وصولاً للطريق الأمثل.

\* إرفاق أداة التقويم للكتاب المدرسي نهايته مما يعطي فرصة سانحة لجمهور أكبر من:

( معلمين، مديري مدارس، إشراف تربوي، أولياء أمور، تلاميذ) لتقويم الكتاب دون جهد أو تكلفة كبيرة. يستفاد في ذلك من تجربة المملكة العربية السعودية).

1- حاجة المعلمين إلى عقد دورات تدريبية لكيفية تحليل وتقويم الكتاب المدرسي، مما يجعل عملية التقويم مبنية على أسس علمية. تطبيق بطاقة تقدير الكتاب المدرسي التي نتجت عن هذه الدراسة، والاستفادة منها في تطوير الكتاب المدرسي في المنهاج الجزائري.

- 2- إجراء دراسة تقييمية للكتب المدرسية في المرحلة الأساسية الدنيا تعتمد على الاستفتاءات المغلقة والمفتوحة، والمقابلات الشخصية مع من يستخدمون الكتاب المدرسي من معلمين، ومديري مدارس، ومشرفين، وتلاميذ، وأولياء أمور.
  - 3- إجراء بحوث ودراسات أخرى تتناول تصميم وبناء معايير جودة في جانب أو عنصر من عناصر المنهاج الجزائري. \*الاهتمام بمعجم الطفل وضرورة تأليف معجم مدرسي مرافق لكتب اللغة العربية يشرح ما جاء فيها من الفاظ ويرفقاها بصور توضيحية ان استلزم الامر .
  - 4- \*الاعتماد على رسامين محترفين في رسم الصور المرافقة للنصوص .
  - 5- \*ضرورة توحيد المصطلحات العلمية الموظفة ،والابتعاد عن التمارين الافتراضية الوهمية التراثية ،وتوظيف الامثلة الحياتية المستعملة ،
- \* العمل على جعل عملية تأليف الكتب المدرسية عملية تنافسية بدلا من التكليف لفئة محددة كما هو معمول في كثير من الدول المتقدمة ، مما إلى وجود أكثر من كتاب واحد لصف واحد لمساق واحد ، ومما يحتم عملية تنقية وتصفية ، واختيار بين هذه الكتب التي تخضع لقاعدة المسابقة والسبيل لاختيار الافضل هو عملية التقويم لهذه الكتب
- \* تأليف كتب للمطالعة فيها مختارات من القصص المشوقة والقصيرة كألف ليلة وليلة من الابتدائي إلى المتوسط ومطالبة التلميذ بقراءتها في المنزل وإعداد ملخص لها، يقدمه في حصة التعبير الشفهي أو الكتابي.
- استراتيجيات الوثائق المرافقة للكتاب المدرسي:
- \*إعادة النظر في المصطلحات التعليمية واستشارة أهل الاختصاص في ذلك حتى يتمكنوا من تحديد المصطلح الملائم بمفهومه المناسب.
- \*التوافق بين المصطلحات المستعملة في الكتاب المدرسي والوثائق المرافقة له حتى تتضح المنهجية المتخذة لتدريس نصوص الكتاب المدرسي.

\* أن تتسم المصطلحات التعليمية والعلمية بالبساطة والدقة والوضوح والشيوع مراعاة للمصطلحات التعليمية والتربوية التي جمعت في المعاجم العربية الحديثة من جهود الأفراد والمؤسسات العربية والوطنية.

\* أن يراعي واضعيها مبادئ وضع المصطلح التي وضعها مكتب تنسيق التعريب بالرباط ومنظمة إيزو العالمية.

\* ربط المصطلحات التعليمية بمفاهيم المقاربة بالكفاءات إنشاء مركز تربوي وتعليمي وطني شامل يتكون من مجلس الخبراء المتخصصين في مجال التعليم بإعادة النظر في المنهاج التعليمي بشكل عام ووضع منهاج يتوافق والتطورات الحضارية الحديثة من تكنولوجيات وآليات جديدة وصائبة تمس حقا بتطوير التعليم.

\* توحيد المصطلحات التعليمية في كل الكتب التعليمية مهما كانت صفتها وشكلها أولا في الوطن ثم في الوطن العربي.

\* الدعوة إلى عقد مؤتمر عربي يهدف إلى تطبيق سياسة توحيد المصطلح التعليمي ووضع معاجم موحدة في المصطلح التعليمي.<sup>1</sup>

- البيئة المدرسية في تعليم اللغة العربية . لابد من توازن بيئة تعليمية مناسبة:
  - مدرس معد إعدادا جيدا، مرن، متفتح العقل، لديه القدرة على التخطيط والتطوير.
  - مبان تعليمية مناسبة، وحجرات دراسية منظمة تنظيما جيدا، ومعدة بالأجهزة المتحركة في مساحات واسعة.
  - مكتبة حديثة تتوافر فيها كل أنواع الأجهزة، وكل أنواع الدوريات والكتب المناسبة لجميع المراحل التعليمية.
  - ملاعب وصلات للأنشطة المدرسية العقلية والنفسية والجسمية.
  - أن تصطنع بيئة لغوية طبيعية، حيث تدرس النصوص والأمثلة والشواهد في مواقف طبيعية، ترتبط بمدلول النصوص ، أو عن طريق تمثيل الأدوار، أو عن طريق تعليم الأشياء الموجودة بالفعل في البيئة المحيطة بالمتعلم.
  - لتطويع البيئتين التعليمية واللغوية خدمة لترقية اللغة العربية إلى جانب ما ذكر أعلاه :

<sup>1</sup> ينظر: خليفاتي حياة ، " المصطلحات ومفاتيحها في الكتاب المدرسي للطور الابتدائي ، كتاب القراءة للغة العربية للغة العربية نموذجاً، ص 106-109.



## الفصل الرابع: مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية)

- إنشاء نوادي ومقامات لغوية ليكون تركيز التلاميذ في مكان واحد ، ويسهل على المشرفين والمعلمين رعايتهم وارشادهم وإقامة أنشطة عربية خارج وقت الدراسة.
- التنويه إلى ضرورة التحدث باللغة العربية في فضاء المدرسة وخارجها.
- تشجيع المتعلمين على المشاركة في النقاشات المفتوحة حول الأوضاع المدرسية والاجتماعية والسياسية على أن تكون المناقشة فصيحة لتدريب التلاميذ على الاستماع والتحدث والتعبير الشفوي .
- اقامة دورات تعليمية اللغة العربية خارج الحصص الدراسية وذلك لسد ثغرات قلة زمن حصص اللغة العربية داخل الفصل الدراسي وذلك لتزويد الدارسين بثروة لغوية أكثر من الثروات الموجودة داخل الفصل.
- إقامة أنشطة عربية في يوم من أيام الأسبوع تترك فيها حرية التصرف للمتعلم حسب ميوله النفسية والفنية من مسرحية وخطابات ومسابقات وكل هذه الأنشطة تحت ضوء اللغة العربية وتحت رعاية وارشاد المشرفين والمدرسين في اللغة العربية.
- تدريب المتعلمين على القاء محاضرات افتراضية أو حقيقية .
- التشجيع على المطالعة وتخصيص وقت لها خارج وقت الدراسة تحت إطار النشاط المكتبي وتعويدهم على قراءة المجلات والدوريات والجرائد العربية.
- تعويد المتعلمين على الاستماع ومتابعة برامج الفصحى الإذاعية ونشرات الأخبار ذات اللغة العربية السليمة الخالية من لغة الصحافة والأخطاء.
- أن يكون المتعلم الناطق بالعربية متشبعاً بالقيم والمبادئ الوجدانية الثقافية التي تقوم عليها الرغبة في اكتساب اللغة والتي من شأنها كما يقول ابن خلدون أن تجعل " النفس تنقطع لها وتستعد إلى تحصيلها وقبولها ". ولا يتأتى ذلك إلى برصد غايات واختيار محتويات تجعل من متعلم اللغة العربية ناطقاً بها شغوفاً بتحصيلها مقبلاً على استعمالها ومدافعاً عن كيانها مع بداية عهده بالتعلم .
- ضرورة استعمال الرصيد اللغوي الوظيفي الملائم لمقام التواصل وتثمين اللغة الفصيحة مما يكفل اقتران الجانب الوجداني بالجانب العرفاني وهو ما يعزز الثقة بالنفس والرغبة في تملك اللغة عند متعلميها.

- ضرورة أن يعي المتعلم وجاهة ما يتعلم يعني ذلك فائدته الممكنة في فضاء الحياة الخارجة عن ميدان البيداغوجيا والتعليم وامكانية استخدامه بصورة فعلية في الحياة اليومية فما يكتسب من كفايات التواصل يمكن أن يستخدم بحق في التواصل خارج فضاء المدرسة.
- لابد من تبني المقاربة بالكفاية الخطابية في تعلم اللغة أولاً قبل امتلاكها كتاب
- التفكير في إصلاح المؤسسة التعليمية لابد أن يراعي التوازن المنشود بين المتطلبات المجتمعية التي تتمثل في توفير كفايات مهنية أساسية وحاجات الأفراد المتعلمين في تحقيق توازن نفسي يضمن لهم الحياة السعيدة المثلى، على حد تعبير كارل روجيرس المعالج النفسي والبيداغوجي الأمريكي، ومعنى ذلك أن إدراج مفهوم الكفاية في إصلاح التربية والتكوين لا يعني فقط إيجاد أفراد يحسنون الاندماج والتكيف الاجتماعي والمهني، ولكن أيضاً العمل على تكوين أفراد يتمتعون بقدر كان من الاستقلالية والمبادرة إزاء الضرورات الاجتماعية والإكراهات الخارجية المختلفة<sup>1</sup>.
- لابد للمدرسة أن تكون عاملاً مؤثراً ليمتد هذا إلى البيت والمجتمع، وفق مبدأ التكامل رغم صعوبة تحقيقه نظراً لأزمة الوعي الحقيقية في ظل التقدم المادي الذي نعيشه دون أن يواكب ذلك التقدم الفكري المطلوب.
- إذا كان من الصعوبة بمكان تغيير بيئة التعلم الأوسع/ المجتمع، لاعتبارات تخرج عن قدرة المعنيين بعملية التعلم، فإن تغيير البيئة الضيق/ المدرسة والصف هو أمر يمكن تحقيقه. إن البيئة المرنة، المحفزة، النشطة، الديمقراطية، من شأنها أن تجعل عملية التعلم أكثر إمتاعاً في المواد المختلفة. ولعل الأنشطة اللاصفية التي يمكن ممارستها في مثل هذه البيئة تتيح للغة العربية مجالاً أوسع للتحقق؛ فالخطابة، والإلقاء، والإنشاد، والحوار، وإبداء الرأي، والتمثيل،،، مهارات لغوية يمكن تحقيقها داخل الصف، وخارجه، في الملعب، والمسرح، والحفلات المدرسية، والأنشطة المختلفة،
- أ/ح التقييم والتقويم في تعليم اللغة العربية .

إن اعتماد الكفاءات كمقاربة في صياغة المناهج يتطلب إعداداً دقيقاً وتحضيراً مكثفاً ، لذا فإنه قبل الشروع في تطبيق هذه المقاربة لابد من توفر مجموعة من الشروط الكفيلة بإنجاح العملية ، ومن بين أهم هذه الشروط يمكننا ذكر ما يلي :

<sup>1</sup> عبد اللطيف الجابري: من إعداد المناهج بالكفايات إلى ممارسة تعليمية تعليمية لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين، مجلة عالم التربية، ع19، ص436.

- مراعاة الخصائص والإمكانات والموارد المالية والبشرية التي يتوفر عليها النظام التربوي .
- الاهتمام بتكوين العنصر البشري على كافة المستويات ، وبصفة خاصة المعلمين الذين تقع على عاتقهم مهمة تنفيذ المنهاج الجديد .
- تحرير المعلم من القيود النمطية وجعله أكثر حركية وفتح مجال المبادرة أمامه .
- إعداد المعلمين على كافة الأنماط التقويمية وذلك من خلال تكوين نوعي يتم التأكد من خلاله على استيعاب هذه الأنماط وتطبيقها بما يتناسب مع المقاربة الجديدة .
- توسيع الوسائل التقويمية بصفة واضحة وبيداغوجية إلى الوسائل الأقل استعمالاً في التقويم التقليدي ، وبصفة خاصة تلك الوسائل المرتبطة بتقويم أداءات التلميذ الصفية واللاصفية ، مثل الملاحظة وسجل الكفاءات المحققة ...
- التفتح أكثر على الحياة غير المدرسية للتلميذ فنفهم ما يحتاج إليه من كفاءات يوظفها في حياته اليومية .
- المتابعة المستمرة لأداءات المعلمين ومراقبة المشاكل التي تعترضهم في تطبيق المقاربة الجديدة وإدخال التعديلات اللازمة كلما تطلب الأمر ذلك .
- وضع مستويات معيارية متوقعة، ومرغوبة، ومتفق عليها، للأداء التربوي في كل جوانبه .
- تقديم لغة مشتركة وهدف لمتابعة وتسجيل تحصيل المتعلمين المعلمين .
- إظهار قدرة المتعلمين المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.
- وجود كثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس .
- تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل المتعلمين، والتخطيط للتعليم المستقبلي بكل ثقة.
- استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى

- إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم المتعلمين، وعلى كمتخصصين.
- إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات المتعلمين.
- تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطور وخرائط التقدم الرأسية.
- تقديم إطار ثابت ومستمر لإعداد التقارير.
- التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات المتعلمين.
- تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم<sup>1</sup>
- مسار تقدم المتعلم خلال العام الدراسي ، فإذا كان معدل علامة المتعلم أول العام 6 وآخره 13. يجب أن يؤخذ المسار التصاعدي بعين الاعتبار وليس المعدل المحصل من جمع العلامتين وقسمة الحاصل على اثنين (9.5).
- تأثير الكفايات غير المحصلة على المسار التعليمي في العام اللاحق. فإذا كانت من النوع الذي لا يؤسس عليه. من الأفضل التساهل بالنتائج والهروب إلى الأمام .
- مراعاة الظروف المحيطة ، إذ يستحسن اعتماد بعض المرونة في التعامل معها.<sup>2</sup>
- اتخاذ قرار إعادة السنة للمتعلم لا بد أن يدرس بعناية كبيرة لأن الرسوب أثبت عدم فائدته في تحسين أداء المتعلم المعيد ، و لأنه مكلف ماديا ولأن ظروف إجراء التقييم الموضوعي غير مكتملة. إننا مع اعتماد سياسة نجاح لا تتعدى فيها نسبة الرسوب 10-15 % و ذلك كل الاجراءات المساعدة على جعلها قريبة من الصفر(دعم مدرسي، دورة ثانية ...) هذا مع الانتباه كثيرا إلى هذه النسبة في الصفوف التي تسبق الامتحانات الرسمية... من أجل الحد من إجراءات الغربة التي تهدف إلى عدم ترفيع المتعلم إلا الذي يضمن نجاحه في الامتحان الرسمي وتأمين النجاح مئة في المئة لخدمة أغراض دعائية ومعنوية للمدرسة على حساب التفكير بسلبيات الاجراءات المتخذة على الكثير من المتعلمين المستبعدين ، فأصعب ما في التقييم هو اتخاذ قرار عادل

<sup>1</sup> المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها

<sup>2</sup> ينظر : ينظر: هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم ،، ص 117، 118.

وموضوعي بنسبة كبيرة غير متوفرة لأسباب كثيرة (طبيعة التقييم وموضوعه ، عدم كفاية مؤهلات المعلم ...) ولأن للقرار آثارا وتداعيات خطيرة على المتعلم ، يُقترح ما يلي :

✓ إعطاء جميع المواد المعرفية نفس نسبة العلامات في التقييم مما يترجم فعليا اعتبار جميع المواد أساسية .

✓ اشتراط النجاح في جميع المواد المعرفية بالرجوع إلى كفايات محددة فيها.

✓ التوقف عن اعتماد جمع العلامات واحتساب المعدلات في المواد مجتمعة كمرجعية في اتخاذ القرار . فالمعدلات في المادة الواحدة قابلة للنقاش والنقد فكيف إذا جمعنا معدلات جميع المواد؟

✓ اعتماد مجلس الصف في نقاش نتائج المتعلمين آخر السنة واتخاذ القرارات فيه بالرجوع إلى نظام لا يرجع بشكل آلي إلى المعدلات الرقمية وإنما إلى معايير واضحة ( مسار تقدم أداء المتعلم ، مدى تأثير التسامح في القرار على مستقبل مسار المتعلم.....).

✓ اعتماد نظام اتخاذ القرار في مرحلتين ( الدورة الأولى والدورة الثانية ) والمرونة في اتخاذ القرار كالإعفاء من النجاح في مادة أو أكثر في الدورة الأولى أو الثانية عندما يرى المجلس ذلك مفيدا للمتعلم وفي مصلحته.

اقترح في حال تبنيه سيخلص الكثير من المؤسسات التربوية من التخبط في هذا الموضوع والآلاف من المتعلمين من التداعيات السلبية للإجراءات المتخذة بشأنهم ، وهو يعيد لمواد ذات دور أساسي في بناء شخصية المتعلم كالدين والرياضة والفنون والمعلوماتية مكانتها ومساهمتها في تربية الناشئة . كما يلغي التنافس السلبي بين المتعلمين وبين المدارس ليحل مكانه التنافس مع النفس باتجاه تطوير الأداء وليس مع الآخر وضده .

\* لا ينبغي أن يكون التقويم محصوراً على علامة الكشف بل يجب أن يسجل مدى تقدم التلميذ وطريقته في التعلم (التقويم التكويني) ، بعده يجب قياس انجازات التلاميذ في أوقات محددة (التقويم الختامي)، فهذه الطريقة فقط يمكن للمعلم أن يمتلك معلومات صحيحة وبيانات موثوق بها عن مواطن القوة والضعف لتلميذه. وهي النتائج التي يجب على المعلم أن يخبر عنها كلا من التلميذ ووليّه.

\* أن تساير الاختبارات وطرق تقويم التلاميذ في هذا المجال الفضاءات التدريسية السليمة بحيث تقيس مدى تحقيق أهداف تدريس القواعد النحوية. ومن ثم ينبغي ألا تعنى كثيراً بالمصطلحات الفنية أو

تسميع القواعد أو الاستشهاد على صحة قانون أو شذوذ بعض الأمثلة عنه أو نحو ذلك مما يجعل النحو غرضاً في حد ذاته بغض النظر عن فائدته الوظيفية في الأسلوب وصحة المعنى.

مجموع استراتيجيات خادمة لتعليمية اللغة العربية على مستوى مكونات مناهجها. بما فيه من مثلها التعليمي وتفاعلاته.

## الفصل الخامس:

المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في  
المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى  
التجسيد من منظور المعلمين والمفتشين  
والتلاميذ.

## عناصر الفصل

زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة نظرية تحليلية ميدانية).

أ/ زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة نظرية تحليلية).

أ/ أ قطب معلم الابتدائي .

أ/ ب قطب متعلم الابتدائي .

أ/ ج قطب المعرفة اللغوية في المرحلة الابتدائية

أ/ د الزمن التعليمي لأنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية).

تفاعل زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية)

أ/ العلاقة الاستمولوجية (معلم/معرفة).

ب/ العلاقة البيداغوجية (معلم / متعلم).

ج/ العلاقة المعرفية (متعلم/ معرفة).

د/ الزمن التعليمي التعليمي.

استراتيجيات الفصل.



بعد تناولنا أسس ومكونات مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية نظرياً وتحليلاً وواقعاً من خلال سبر آراء أهل الميدان ( معلمين / متعلمين / مفتشين ) ، متوصلين بعد ذلك إلى مجموعة خلاصات ونتائج تفرض علينا اقتراح استراتيجيات استشرافية لتعليمية اللغة العربية وفق هذه المناهج ، إلا أن كل ما سبق تم ذكره يُعدّ تخطيطاً لم يتم تنفيذه على مستوى أقطاب المثلث التعليمي . هذا الأخير سنتناوله بالدراسة التشريحية على مستوى زواياه أولاً ثم على مستوى التفاعل فيما بين هذه الزوايا .منظرين واصفين محللين سابرين آراء أهل الميدان في متعلقاتها وفق مباحث تعليمية اللغة العربية.

**أولاً: زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة نظرية تحليلية ميدانية).**

1/ زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة نظرية تحليلية) .

سيتم تناول أقطاب المثلث التعليمي كل على حدا، حاصرين جميع ما يفترض أن تتناوله تعليمية اللغة العربية بالدراسة والتمحيص . نظرياً ومن خلال تحليل المحتويات اللغوية في المصادر والوثائق التربوية .

1/1 قطب معلم الابتدائي .

يعد المعلم مصدراً للمعرفة، إذ يقوم بتقديم الدروس وشرحها ، وقد يكون مقدم الدرس والمعرفة معلماً أو أستاذاً أو محاضراً، كما قد يكون آلة كالمبيوتر مثلاً أو جهاز تلفزة ، لكن الذي نعينه هنا هو المعلم الشخص، الحامل لهدف تنمية الخبرة عند تلاميذه في ميدان من الميادين المعرفية والتعليمية بشكل أخص .

وإذا أردنا أن نعطي تعريفاً إجرائياً لمعلم المرحلة الابتدائية فإنه بإمكاننا القول أنه ذلك الحامل لشهادة أكاديمية أهله لاجتياز مسابقة توظيف يؤطرها مُمتحنون وفق سلم تقييمي معياره مطابقة الشهادة للمنصب المتنافس عليه إضافة إلى خبرة التعليم في هذه المرحلة التعليمية ، أول لنقل أنه الشخص الذي اختار أداء رسالة أو مهنة التعليم الابتدائي لدافع من الدوافع . حيث توكل إليه مهمة تعليمية الأنشطة المرصودة- لغوية كانت أو معرفية – لتلاميذ هذه المرحلة بعد نجاحه في مسابقة التوظيف التي تقررها وزارة التربية .

إذ يعتبر المعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية، وذلك في محاولته نقل المعرفة إلى تلاميذه، فهو المسؤول عن تعليم محتوى معرفي وعلمي معين سواء أكان المستوى متعلقا بمادة دراسية واحدة أو بمجموعة من المواد، لكن حتى يتمكن المعلم من القيام بهذه المهام لا بد أن يكون ملما بمادته؛ لأن دوره كبير في تزويد النشء بالمعلومات والمعارف علما أن المتعلمين يتأثرون بمعلمهم ومعلماتهم من حيث أن أعينهم معقودة بمعلمهم، فهم يحاكون معلمهم في أقوالهم وأفعالهم وحركاتهم وسكناتهم، ويتشربون أخلاقهم وطباعهم ويأخذون عنهم بالمحاكاة والتقليد<sup>1</sup>. وإذا بحثنا في تعليمية اللغة العربية وجدناها تتناول قضايا كثيرة ترتبط بهذا القطب من بينها: حقوق وواجبات المعلم، معلم اللغة العربية الفعال. أدوار المعلم في البيداغوجيات الحديثة. تكوين المعلم وفق المقاربات التعليمية المعتمدة، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم.. إلخ، إذ يتم تناول كل ذلك مقاربة وتجسيذا وآفاقا. والقصد من كل ذلك تحسين تطوير كواد العملية التعليمية.

#### 1/1/1 معلم الابتدائي ماله وما عليه ( الحقوق والواجبات):

المعلم كموظف له مجموعة من الحقوق وعليه مجموعة من الواجبات عليه التعرف عليها والالتزام بها، قصد ضمان السيرورة المنظمة والأداء الحسن في جو معلوم الحدود. وقد ضبط التشريع المدرسي الجزائري مجموع الحقوق والواجبات الخاصة بالمعلم /الأستاذ الجزائري. هي بمثابة عقد بيداغوجي بين الموظف والهيئة المسؤولة عن توظيفه.

1/1/1/1 الحقوق والضمانات : للمعلم/الأستاذ الحق في الراتب بعد أداء الخدمة، الحق في الحماية الاجتماعية، الاستفادة من الخدمات الاجتماعية، كالمئج العائلية، العلاج، منحة المردودية... إلخ، الحق في الراحة والعطل القانونية، الحق في التكوين وتحسين المستوى شريطة ألا يكون على حساب التلاميذ، الحق في نقطة التفتيش بعد التنقيط، الحق في الترقية، الحق في الاستقرار والأمن في العمل، الحق في الانخراط في النقابة حسب الشروط المقررة في التشريع، الحق في الإضراب حسب الشروط المقررة في التشريع، الحق في الحماية من طرف الإدارة مما قد يتعرض له خلال قيامه بمهامه من تهديد، أو شتم أو أي اعتداء عليه مهما كان نوعه. تقوم الإدارة مقام الضحية في الحصول على الحقوق

<sup>1</sup> ينظر : كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص80.

من مرتكبي التهديد أو الاعتداء ورفع القضية مباشرة أمام القضاء الجزائري عند الحاجة بغية المطالبة بالحق المدني، الحق في التقاعد إذا توفرت الشروط.<sup>1</sup>

**2/1/1/1 الواجبات :** على المعلم/الأستاذ أن يقوم بعمله كاملا غير منقوص، ولا يرتكب أي خطأ في ممارسة مهامه، مع المحافظة على الانضباط والنظام العام بالمؤسسة ، وأن يلتزم بخدمة الدولة ويحترم سلطتها ويفرض احترامها ، وأن يتجنب جميع الأفعال والسلوكات التي تتنافى والحرمة المرتبطة بمهامه ، أن يلتزم بالسري المهني وعدم إفشاء أو نشر حقيقة أية وثيقة تتعلق بأسرار المهنة، ألا يخفي أية وثيقة إدارية وإتلافها أو تحويلها ، يمنع عليه ممارسة أي عمل ثان مريح باستثناء المشاركة في التكوين والتدريس، والإنتاج العلمي والفني، أن يلتحق فورا بالمنصب الذي عين فيه بطلب منه أو في حالة النقل الإجمالي ، كما يجب عليه المشاركة في الامتحانات عند حاجة الإدارة إليه سواء في تنظيمها، أو تصحيحها، أو مراقبتها ، أن يتولى زيادة على النصاب الأسبوعي الذي يحدده التشريع القيام بإعداد دروسه وتقييمها، كما يخضع للمشاركة في الاجتماعات والمجالس المنصوص عليها في التنظيم ، أن يقوم بمراقبة التلاميذ عند تنقلهم خارج الحرم المدرسي بمناسبة النشاطات التربوية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية وانفتاحها على المحيط . يخضع أثناء العطل المدرسية للمشاركة في الامتحانات والمسابقات والتربصات التكوينية سواء كمستفيد أو كمؤطر.<sup>2</sup>

ومعرفة مجموع الواجبات والحقوق تكفل للمعلم/الأستاذ حين معرفتها الاستقرار الذهني والنفسي الذي يعد من أهم العوامل في الأداء المريح و المشجع على الفاعلية والاقتدار والابداع في مهنته، التي هي رسالة بالمقام الأول. والمعلم الفعال هو مبتغى كل منظومة تربوية هدفها تحقيق الكفاية والجودة على جميع الأصعدة ومع كل عناصر و مركبات العملية التعليمية .

**2/1/1 معلم اللغة الفعال:** يصعب إعطاء تعريف لمفهوم المعلم الفعال نظرا لاختلاف الرؤى في فاعليته. فرأي المعلم ونظراته لها تختلف عن نظرة مديره أو متفقد ( المفتش) أو زملائه ، أو نظرة تلاميذه أو أوليائهم أو المتخصصين في إعداد المعلم الكفاء الفعال. واختلاف زوايا النظر ولد اختلافات في تحديد ماهية المعلم الفعال. سنحاول رصد ما تيسر حول تلك الماهية وما استأنست له نظرتنا العلمية، و من تلك التعاريف نذكر: "هو ذلك المعلم القادر على أداء دوره بكل فاعلية واقتدار، وهو الذي يكرس جهوده

<sup>1</sup> ينظر: سعد لعيش ، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ج1 ، دار الهدى عين امليلا ، الجزائر، دط ، دت، ص 113، 114.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 117، 118.

في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملاءمة لطلبته، ويسعى باستمرار لأن يكون أكثر تأثيراً في طلبته في كافة المستويات". "المعلم الفعّال هو ذلك الشخص الذي يستطيع تزويد طلبته بمعلومات بطريقة واضحة ومفهومة وتثير الدافعية"، ويقدم ستيفنز وكراولي Stephens & Crawley 1994 تعريفاً مشابهاً للمعلم الفعّال: "بأنه القادر على إشراك الطلبة بمعلوماته بشكل سهل ومفهوم". في حين يعتقد يونج وشو، 1999 "أن فاعلية المعلم ترتبط ببعض الخصائص مثل: القدرة على الاتصال الفعّال، وتوفير البيئة التعليمية المريحة، والتركيز على تعلم الطلبة، وإثارة الدافعية، وتنظيم المادة الدراسية، والقدرة على جعل المادة الدراسية المملة أكثر متعة وأهمية للطلبة". وتؤكد ثومبسون Thompson، 2008 المفاهيم السابقة عن المعلم الجيد والفعّال، فتري "أن المعلمين الفعّالين يجمعون بين مهارات التعليم الجيدة، والخصائص الشخصية الإيجابية، فالمعلمون الجيدون هم الذين يجعلون الطلبة ينتظرون العودة إلى الغرفة الصفية بشوق"<sup>1</sup>.

أما فيما يتعلق بمعلم اللغة العربية الفعّال فلم يحظ هذا الموضوع باهتمام الباحثين العرب، إذ لم نعثّر على دراسات عربية تتناول هذا الموضوع من وجهة نظر أي من الفئات ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعليمية؛ لذا فقد تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات الأجنبية التي تناولت خصائص معلم اللغة الفعّال، وقد تعددت وجهات النظر حول هذا الموضوع، حيث تم تناوله من زوايا وأبعاد مختلفة.

إذ أكد بعض الباحثين أن الحديث عن مفهوم معلم اللغة الفعّال يجب أن يتناول كلاً من مفهومي المعرفة التقريرية والإجرائية فمعلم اللغة الفعّال عليه أن يمتلك هذين النوعين من المعرفة معاً. وتتضمن المعرفة التقريرية كل ما يعرفه معلم اللغة من معلومات عن الموضوعات الدراسية كمعرفة القواعد النحوية مثلاً، أما المعرفة الإجرائية فتتضمن القدرة على القيام بالأشياء أو معرفة كيف يمكن القيام بها مثل: معرفة كيف تخطط الدروس، وكيف تدار جلسات التعلم الجماعي أو الفردي. ويشير براون وروجرز "أن معلم اللغة الجيد يجب عليه أن يدمج بين عنصرين الأول ميكانيكي والآخر عقلي، ويتضمن العنصر الميكانيكي المهارات المتطلبة لتقديم المحتوى التعليمي وعرضه بطرق أكثر قابلية للتعلم، بينما يشمل العنصر العقلي منظومة من المعتقدات والأفكار التي يمتلكها المعلم حول تعلم اللغة وتعليمها".

<sup>1</sup> ينظر: راند خضير وآخرون، "خصائص معلم اللغة العربية الفعّال، دراسة مقارنة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، مجلد 8، عدد 2، 2012، ص 167-169.

وحددت بروش عددا من الخصائص المرغوبة لمعلم اللغة الفعّال من أبرزها: المعرفة والتمكن من اللغة المستهدفة، والقدرة على التنظيم والشرح والتوضيح، وإثارة دافعية الطلبة واهتماماتهم لتعلم اللغة من خلال استخدام أنشطة لغوية ممتعة قائمة على التعلم الذاتي، والعدالة في التعامل معهم من خلال البعد عن التحيز والمحسوبية، والقرب من الطلبة، والتدريس بشكل مفهوم، والقدرة على جعل الدروس ممتعة. ولم تقتصر خصائص معلم اللغة الفعّال على المعرفة المتعمقة باللغة المستهدفة وطرائق تدريسها، بل شملت أيضا بعض الخصائص الشخصية مثل الحساسية والدفع والتسامح، أما كاليبك كيركوفيتش 1999 فقد ذكر عددا من الكفايات الضرورية لمعلم اللغة الفعّال وهي: الكفاية اللغوية الاتصالية، ومهارات العرض، وإثارة دافعية المتعلمين، واختيار استراتيجية التدريس المناسبة، والتعامل مع الأوضاع الطارئة، والمحافظة على الانضباط، والتخطيط للدروس، وتنظيم الأنشطة التعليمية، وإدارة الإجراءات التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية يسودها الدفع والأمان والود، القدرة على تلبية احتياجات الطلبة واهتماماتهم، والمرونة، والمعرفة باستراتيجيات التدريس، المعرفة بالثقافة والأدب الخاصين بتلك اللغة، وقياس الكفايات اللغوية للطلبة، المعرفة ببعض المبادئ والمفاهيم النظرية في تعليم اللغة.<sup>1</sup>

وتقترح ثومبسون 2008، Thompson عددا من الخصائص لمعلم اللغة الجيد مثل بناء علاقة ودية مع الطلبة من خلال الاهتمام بهم واحترامهم، وإظهار قدر من الصبر والحماس في تعليم اللغة، والقدرة على التخطيط لمهام وأنشطة لغوية ممتعة تساعد على انخراط الطلبة في المهام التعليمية.

وأشار فاديللو 1999، Vadillo في مراجعته لعدد من الدراسات أن هناك مجموعة من المهام الأساسية التي ينبغي على معلم اللغة الجيد والفعّال أن يضعها موضع التطبيق في الغرفة الصفية من أبرزها: إعطاء قدر من الاهتمام للغة المنطوقة (الكلام) مع عدم تجاهل مهارات اللغة الأخرى، وتعليم اللغة في سياقات كاملة وليس على شكل أجزاء منفصلة، والتركيز على الجانب الوظيفي للغة، والتخطيط المسبق للطرق التي تجعل معاني المفردات اللغوية الجديدة واضحة للطلبة، وتوفير مواقف لاستخدام اللغة بشكل هادف من خلال الأنشطة الاتصالية، وإعداد أنشطة لغوية ممتعة، واستحضار مواقف التعليم السابقة من خلال تدويرها في المواقف اللاحقة بحكمة، وإثراء النص الأساسي من خلال إعداد تدريبات وحوارات وقراءات إضافية، والمهارة في إعداد نصوص مسجلة وأنشطة وتدريبية مختبرية متكاملة، وتحديد مستوى الطلبة الذي تنطلق منه أنشطة القراءة والكتابة، وتخطيط دروس القراءة على نحو يزود الطلبة بخبرات لغوية

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 169.

غنية، ودمج أنشطة الكتابة بما يقود تدريجياً إلى تعبير أكثر إبداعية وحرية، والتأكد من احتفاظ الطلبة بمشاعر شخصية نبيلة تعبر عن فخرهم باللغة.

ويؤكد بينر Penner، 1992 أن التدريس الفعّال للغة يكمن في تحسين مهارات الاتصال والتفاعل في غرفة الصف وذلك بامتلاك معلمي اللغة المقدرة الكافية للاتصال مع الطلبة. ويشير شامبيوديلوبير Lopez De Champeau، 1989 "أن معلم اللغة الجيد يجب أن يأخذ بالحسبان أبرز التغيرات والتوجهات الحديثة التي طرأت في ميدان تعلم اللغة وتعليمها، ومن أهمها التركيز على المتعلم، وعلى الكفاية الاتصالية في السياق الاجتماعي أو وظيفية اللغة، والأخذ بمبدأ الانتقائية فيما يتعلق بالمواد والأساليب التعليمية، وأهمية العوامل النفسية التي تتمثل بوعي المعلم بالبنى المعرفية التي يمتلكها المتعلمون، ومراعاة احتياجاتهم، وأنماط التعلم المعرفي لديهم".

وفي السياق ذاته يذكر فينوشيارو Finocchiaro مجموعة من الخصائص لمعلم اللغة الجيد والفعّال لعل أبرزها:

" التخطيط المسبق لمواقف اتصالية وسياقات هادفة من خلال مواد الاستماع والقراءة، والاستخدام الحقيقي للغة، والتخطيط لأنشطة لغوية تنفذ في أزواج أو مجموعات صغيرة وفي مواقف تواصل حقيقية، وتخطيط دروس القراءة على نحو يشجع المناقشة والتفكير، فضلاً عن إثراء المعرفة، ودمج أنشطة الكتابة الموجهة التي تؤدي إلى التعبير الحر والإبداعي، واستخدام الوسائط التي تساعد الطلبة على فهم التعبيرات التواصلية والقواعد النحوية والأفكار والحقائق بشكل أكثر كفاءة وفعالية، وتعزيز التعلم الهادف للغة من خلال التعبير عن الذات. وتقترح بيتز Pettis، 1997 ثلاثة مكوّنات رئيسة لمعلم اللغة الفعّال، أولها أن يكون ذا مبادئ وواسع الاطلاع وماهراً، وثانيها أن يغير ويتطور في احتياجاته المهنية واهتماماته مع الزمن، وثالثها أن يتعهد شخصياً بتطوير نفسه مهنيًا.<sup>1</sup>

بناء على ما تقدم، يبدو أن هناك ما يشبه الإجماع بين الباحثين على أن الخصائص المرغوبة لمعلم اللغة الفعّال التي يمكن أن تسهم في تحسين نتائج التعلم اللغوي كمّا ونوعاً، تتضمن مدى واسعاً من المهارات والقدرات والسمات التي تؤدي إلى توفير بيئة تعليمية تساعد على شعور الطلبة بالراحة، وتأكيد قدرتهم على النجاح على المستويين التعليمي والشخصي، منها ما يتصل بالسمات الشخصية، ومنها ما

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، ص 170.

يتصل بالمهارات التدريسية، ومنها ما يتصل بجانب التمكن اللغوي والمعرفة الأكاديمية، ومنها ما يتصل بمهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والوجداني وعلاقة المعلم مع طلبته.

أما معلم اللغة العربية الفعّال فهو الذي يمتلك مجموعة من الخصائص المرغوبة، والقادر على تحقيق أكبر إفادة وإحداث تغيرات كمية ونوعية في مجال التعلم اللغوي العربي لدى المتعلمين بشكل خاص والمجالات الأخرى بشكل عام.<sup>1</sup>

مجموع خصائص حملت في طياتها أدوارا بيداغوجية للمعلم. هذه الأخيرة تصطبغ بتوجهات البيداغوجيا التربوية والتعليمية المعتمدة في تعليمية المواد بما فيها تعليمية اللغة العربية.

### 3/1/1 أدوار المعلم البيداغوجية

يلعب المعلم أدوارا عديدة، فقد يكون سائلا، مناقشا، موضحا، ناقدا... ولهذا السبب يفترض في المعلم أن يكون متمكنا من المعرفة من جهة، وعارفا بخصائص تلاميذه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية إلى جانب اطلاعه على الطرائق الجيدة التي تساعد على معرفة سبل الوصول إليهم لزيادة التفاعل فيما بينهم من جهة أخرى.<sup>2</sup> ومع اعتماد المنظومة التربوية الجزائرية بيداغوجيا الكفايات، تغيرت أدوار المعلم من النظرة التقليدية النمطية إلى أدوار أكثر فاعلية ونشاط، وتتمثل مجموع تصوراتها للمحرك الأساس في العملية التعليمية في:

- إعطاء حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء.
- في هذا النموذج يكون المعلم بالضرورة مبدعا، منشطا مصغيا لتلاميذه أكبر مما هو مبلغ للمعارف أو محاضر.
- يضع المعلم تلميذه في وضعيات للتعلم تدفعه للقيام بما هو مطلوب منه لحل الإشكالات المطروحة.
- يشارك المتعلم في تعلمه ويسهم في تكوينه، ويدفعه لاستغلال كل إمكاناته لاكتساب المعرفة.
- يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق ص172.

<sup>2</sup> ينظر: عبد المجيد سيد أحمد منصور: سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية دار المعارف، بيروت، 1982، ص30، 31.



◀ يعدد الوضعيات ويبحث المتعلم على التعامل معها.

◀ يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.<sup>1</sup>

هذه الأدوار الجديدة تقتضي ضرورة التكوين التنظيري والاجرائي للوصول إلى آليات أدائها بالشكل المطلوب.

### 3/1/1 تكوين المعلمين وفق المقاربة بالكفايات:

إن جودة التعلم وفاعلية نتائجه مطلب من مطالب تطوير النظام التربوي... والتكوين المستمر دعامة ضرورية للجودة ، لأنه يعالج مواطن النقص لدى المعلمين، ويعددهم لكي يساهموا بفاعلية في التفوق الدراسي لتلاميذهم.<sup>2</sup>

لا يتسنى لمدرس العربية في اعتقادنا مساعدة المتعلمين على التعلم، ما لم يمتلك المعارف والمهارات الضرورية للقيام بمثل هذا النشاط، ولا يستطيع توجيه درسه ما لم يتلق تكويناً صلباً على مستوى الإعداد الأكاديمي والإعداد التربوي ويعرف غاستون ميالاريه الأعداد الأكاديمي بقوله "هو عملية ونتيجة الدروس العامة والخاصة في مجال معين التي يجربها شخص معين، حيث ينمي من جهة كفاءة أكبر في مادة أو مجموعة مواد علمية حسب الدروس المتابعة ومن جهة أخرى ينمي ما يسميه بالثقافة العامة. أما الإعداد التربوي فيخضع له المتربص للتعليم قبل وأثناء أداء مهامه التعليمية، إذ تكون المواد المكون فيها ذات ارتباط شديد بمجموع الممارسات التعليمية ، يؤهل من خلاله المعلم المكون في عدد معتبر من الكفايات.<sup>3</sup>

حيث أكدت دراستا سوليفان: **sullivan** ومارتن **martin livan** أن المعلم المعد وفق البرنامج القائم على الكفايات يتفوق في أداء مهامه التعليمية على المعلم المعد بموجب البرنامج الاعتيادي.

كما بينت دراسة أابينوس الهادفة إلى مقارنة بين برنامجين من البرامج الخاصة بإعداد المعلمين في المرحلة الابتدائية، كان البرنامج الأول قائماً على الكفايات والآخر على البرنامج الاعتيادية، إذ بينت النتائج صلاحية البرنامج القائم على الكفايات من حيث الفعالية، حيث ساعد البرنامج القائم على الكفايات على

<sup>1</sup> صالح حثروبي، مدخل للتدريس بالكفاءات، ص16.

<sup>2</sup> عبد اللطيف الفاربي: "نحو مخطط مديري جديد للتكوين المستمر"، عالم التربية، ع19، ص312.

<sup>3</sup> ينظر: غاستون ميالاريه: إعداد المعلمين، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط2، 1999، ص09، وأنظر، كمال السجاني (الحجاج بين خطط التعليم واستراتيجيات التعلم)، ص155.



توصيل المعلومات إلى الطلبة بطريقة أفضل من المعلمين المتدربين في البرنامج الاعتيادي، وهدفت دراسة كستلر Kistler إلى كشف أثر كفاية المعلمين في تحصيل طلبتهم.<sup>1</sup>

وأوصت الحلقة الدراسية في مسقط عام 1979 بأن تعيد مؤسسات إعداد المعلمين النظر في الأساليب والطرائق المتبعة في تقويم إعداد المعلمين، بحيث يكون هذا التقويم في ضوء الكفايات التربوية التي يجب على المعلم اكتسابها.<sup>2</sup>

وانطلاقاً من الدور المركزي للمعلم بوصفه عنصراً فعالاً ومؤثراً في تحقيق أهداف النظام التربوي، وأنه يشكل حجر الزاوية التربوي وجب الاهتمام الكبير به، إذ أكدت الدراسات على ضرورة إيجاد أنماط الإعداد الأكثر عمقا والأكثر ارتباطاً بالحاجات المهنية للمعلم.<sup>3</sup>

وهذا ما أكدت عليه المناهج التربوية المعتمدة في منظومتنا حيث أعطت للمعلم مكانة في البيداغوجيا الجديدة، لكون العملية التربوية لا تحقق أهدافها الاستراتيجية في كل مراحل التعليم إلا عن طريق المعلم الكفء القادر على تحمل أعباء المسؤولية بكفاءة واقتدار.<sup>4</sup>

إذ أن التركيز على تطوير المناهج ومواكبتها لروح العصر وحده لا يكفي لتحقيق عملية التعلم والتعليم الناجحة، بل لابد من أن يرافق ذلك تطوير وتنمية المعلم علمياً ومهنياً، ليتحكم في الكفايات التي تؤهله للقيام بالأدوار الهامة والمتجددة الملقاة على عاتقه، ومن هذا المنطلق يعد امتلاك المعلم للكفايات التدريسية وممارسته لها حجر الزاوية في عملية التطوير والتحديث التربوي الفاعل، فالمعلم الكفء بإمكانه أن يعطي مردوداً جيداً حتى في حالة وجود نقائص في عناصر العملية التربوية الأخرى، إذ يشير يوسف ناصر "إلى أن زيادة فاعلية التعليم وكفايته تتوقف إلى درجة كبيرة على مستوى الأفراد العاملين فيه وعلى مستوى أدائهم".<sup>5</sup> وهو ما تبحث فيه حركات الكفايات التي تعد من الاتجاهات التي لا تزال سائدة في برامج إعداد المعلمين في كثير من البلدان.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> أديب حمادنة: "مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارستها في محافظة المفرق"، المنار، المجلد 13، ع 2006، ص 220.

<sup>2</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> عبد الله أهنية "الثقافة المحلية بين التربية والتعليم" عالم التربية، ع 19، ص 344.

<sup>5</sup> ناصر يوسف (1996): تحديد الاحتياجات التدريبية، الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية، (طرابلس ليبيا 21-31 أكتوبر 1995، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم، تونس ص (58-75).

<sup>6</sup> أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة، ص 230، 163.

إذ أصبح موضوع كفايات المعلم من الموضوعات المهمة في العملية التربوية المعاصرة حيث ظهرت في الستينيات من القرن العشرين حركة تربية المعلمين على أساس الكفاية ، وفي هذا الصدد يذكر 'عبد العزيز بن راشد النجادي' أنه تزايد الاهتمام العالمي والعربي بالكفايات ، لم يسبق له نظير في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، حتى ساد معظم المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما طالبت به معظم المؤتمرات و الندوات التي عقدت في العالم العربي<sup>1</sup>. والتي تؤكد أن سياسة التكوين المستمر للتدريس بالكفايات للمعلمين تستهدف ما يلي:<sup>2</sup>

\* الإلمام بأساليب التدريس بالكفايات.

\* الإلمام بأساليب التقويم الموضوعي ومعالجة نتائجه.

\* التحكم في دعم المتعلم ودعم التعلم.

مجموعة أهداف صيغت على هيئة كفايات تدريبية لابد للمعلم من التحلي بها مع ضرورة التكوين فيما يحتاج إلى ذلك .

#### 4/1/1 الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم:

تعددت الكفايات اللازم توافرها في المعلم/ الأستاذ من حيث ضرورة معرفته بخصائص التلاميذ النفسية والاجتماعية والنمائية مروراً بتحكمه الجيد في المادة الدراسية وطرائق التدريس وإدارة الصف ، وقد أعد "أحمد قرشم" سنة 2004 قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة للمعلمين ، جاء فيه بخصوص كفايات التخطيط للدرس ستة عناصر يجب أن يلم بها المعلم حتى يتمكن من الاستعداد التام لأداء مهامه على أكمل وجه هي :

1- صياغة أهداف الدرس .

2- تحديد الوسائل التعليمية للدرس .

3- تحديد الأنشطة التعليمية .

<sup>1</sup> غادة خالد عيد (2004): قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد الثالث ، كلية التربية جامعة البحرين ص91.

<sup>2</sup> عبد اللطيف الفاربي: "نحو مخطط مديري جديد للتكوين المستمر"، عالم التربية، ع19 ، ص312.

4- عرض المادة العلمية لموضوع الدرس .

5- كفايات خاصة بطريقة التدريس .

6- كفايات خاصة بالتقويم.<sup>1</sup>

فيما فصلت "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" في كتابها كفايات التدريس " كفايات المعلم ، حيث رأت أنها ذات أبعاد أربعة:<sup>2</sup>

1/ 4/1/1 البعد الأخلاقي: من خلال الاتصاف بالمرونة والشجاعة ، النكتة والبراعة والدهاء العلمي في آن واحد ، الهدوء وعدم الانفعال والابتعاد عن حدة الطبع في الصف ، الحماسة للتدريس ، التمتع بالأخلاقيات المهنية العالية ، الدينامية باستخدام صوته وتعبيرات الوجه لجلب الانتباه ، واثق بذاته ويثق فيه طلابه ، مشجع للاحترام المتبادل بينه وبين تلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم. إنساني في تعامله القائم على الاهتمام ، عادل في تشجيع فرص التقويم الذاتي ، مشجع مشارك للمتعلمين في الأنشطة التعاونية المخطط لها بوعي ، مخاطب بأسلوب تربوي نفسي يزيد من الدافعية للتعلم ، الحزم مع المرونة ، محسن في استغلال وقت التدريس مع الحفاظ على مناخ التعليم المنافي للملل والكسل ، مشجع للراحة النفسية والتعليمية ، مستمع جيد للمتعلمين مؤيد للاستجابات الصحيحة.

2/4/1/1 البعد الأكاديمي (العلمي): ويضم الكفايات الأكاديمية اللازمة لتمكينه من التعليم بفاعلية واقتدار والتي تشمل امتلاك مهارات عمليتي التقصي والاكتشاف العلمي ، استخدام خطوات منهج البحث العلمي في التقصي والتدريس ، الامام بمادة التخصص ، استخدام الأمثلة التوضيحية المرتبطة بمادة الدرس وأهدافه والمثيرة لاهتمامات المتعلمين ، توضيح أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسية ، الشرح بشكل واضح وشيق مع التدرج في تدريس المواد الصعبة ، ربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة وضمان مشاركة المتعلمين القصوى أثناء التدريس ، إشراك المتعلمين بأنشطة وواجبات ذات علاقة لمحتويات التدريس ، الامام بالأهداف التربوية العامة لمجتمعه والأهداف التعليمية لمادته محدد للترابط والتكامل الموجود بين مادته التعليمية والمواد الأخرى ، مخطط لمناشط تشتمل على تنمية العمليات الفعلية

<sup>1</sup> إيهاب سعد عبد العزيز النراوي: برنامج مقترح لإعداد معلمي التربية الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الكفايات ، رسالة دكتوراه ، جامعة حلوان كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس (2008) ص 66 ، نقلا عن موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة [www.gulfkids.com](http://www.gulfkids.com)

<sup>2</sup> ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء)، ص 37-44.

المختلفة للمتعلمين، تكييف المنهاج وفق متطلبات المتعلمين ووفق ظروفهم الطارئة، مطلع على كل جديد في مجال تخصصه وأهم مراجعه ومصادره.

**3/4/1/1 البعد التربوي:** وتتضمن كفايات المعلم في هذا البعد مقدرته على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر واتقان تحقيقاً للأهداف التربوية ضاماً الأهداف الأدائية و الانجازية على حد سواء والتي يمكن حصرها في:  
أ/أ/د/ج/أ/ الكفايات السابقة للتدريس: تشمل مرحلة التحديد والتحضير للتدريس وتضم الكفايات الفرعية الآتية:

- **تحليل محتوى مادة الدرس:** ويعمل ذلك على استخلاص جوانب التعلم المعرفية والوجدانية و المهارية ، مما يساعد المعلم في التخطيط لخطوات واجراءات تنفيذ الدرس تحقيقاً للأهداف التربوية.
- **تحليل خصائص المتعلم:** من خلال تحليل الخصائص المشتركة للمتعلمين من مستوى النمو العقلي والعمر الزمني والمستوى الاجتماعي والدراسي، وللخصائص الفردية للمتعلم من القدرة على التركيز والانتباه ودرجة الاعتماد على النفس ومستوى الدافعية...إلخ ، كل ذلك لتحديد الأنشطة والطرائق والاستراتيجيات والخبرات التعليمية.

- **التخطيط للتدريس:** هو تصور المعلم المسبق للموقف والاجراءات التدريسية ، تحقيقاً للأهداف التربوية والتعليمية ، ويتطلب ذلك القيام بالعديد من الاجراءات منها تحليل محتوى الدرس أولاً ، ثم صياغة أهداف التدريس وتحديد طرائق واستراتيجيات التدريس...إلخ. وإلى هذا تشير "الفتلاوي" بأن التخطيط للتدريس والإعداد الجيد للدروس يساعد المعلم على أن يتعرف ويستعد لكافة التوقعات والاحتمالات ويتخذ التدابير المناسبة لها فلا يفاجأ بعوامل وظروف لم يحسب لها حساباً أثناء نشاطه التعليمي<sup>1</sup>.

- **صياغة أهداف التدريس:** هي ما يخطه المعلم لدرسه من أهداف مستوعبا وسائل تحقيقها، وتعد نقطة البداية في التخطيط ، وفي تنظيم التتابع التنفيذي خلال التدريس اليومي ، وهي المحور الأساسي الذي تدور حوله ومن أجله كل النشاطات والمواقف التعليمية .

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص171.

▪ تحديد طرائق التدريس: إذ يختار المعلم الطريقة أو الطرائق التدريسية التي يستخدمها في أثناء سير الدرس لمعالجة الموضوع التعليمي مع مراعاة خصائص هذا الأخير وإمكانات المتعلمين والبيئة المدرسية والفصلية .

▪ تحديد استراتيجيات التدريس: وهي تحديد المعلم لمجموعة العناصر الأساسية التي تشكل في مجموعها استراتيجيات التعليم للتعامل معها من حيث طريقة التقديم والتوقيت في ضوء طبيعة طرائق التدريس المختارة ، فالموقف التعليمي هو مجموع ما يقوم بتصميمه المعلم انطلاقا من مجموع العناصر الأساسية التي تشكل استراتيجيات التدريس والتي تتناول اختيار الأهداف وصياغتها واختيار أنسب الأساليب التدريسية والتقنيات التعليمية ووسائل التقويم وتحديد أوجه مشاركة المتعلمين وطرق وأساليب المتابعة .

▪ تحديد الوسائل التعليمية: ويتمثل في اختيار الوسائل والتقنيات التعليمية التي سوف يستخدمها أثناء سير الدرس مراعيًا فيها توفر الشروط الجيدة ، وإمكانية توفيرها ، ومناسبتها لطبيعة محتوى الدرس ومستوى نضج وخبرة المتعلمين .

أ/د/ج/ب/كفايات التدريس في مرحلة التدريس الفعلي : وتضم الكفايات الفرعية التالية:

▪ تنظيم بيئة الفصل: وهي مجموع الاجراءات التي يقوم بها المعلم لتهيئة بيئة الفصل الدراسي وإعداده بصيغة مشجعة لعمليتي التعليم والتعلم كتهيئة الإضاءة والتهوية المناسبة وإعداد السبورة و تنظيم جلوس المتعلمين...إلخ ، مع مراعاة طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم وأساليبهم في العمل.

▪ التهيئة للدرس: هو كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد التمهيد للدرس الجديد ، وتهيئة المتعلمين ذهنيا وجسميا وانفعاليا لتلقي الدرس وقبوله والتفاعل المتواصل مع مختلف أطراف الموقف التعليمي.

▪ حذب الانتباه: هي خطوات إذكاء شوق المتعلمين و إثارة اهتمامهم للدرس عن طريق قيام المعلم بإجراءات متعددة ، منها التهيئة للدرس والأسئلة من الحياة والاستثارة ببعض الأمثلة أو الصور والنماذج أو الحركات وكل ما من شأنه الاستحواذ على انتباه المتعلمين أثناء سير الدرس.

▪ تنويع الجاف: ويقصد به التغيير المقصود في أساليب عرض الدرس عن طريق سلوكيات المعلم اللفظية في تغير شدة الصوت و التركيز اللفظي وتغير أنماط التفاعل اللفظية أو غير اللفظية في التوقف

والصمت ، والاشارات ، وتعبيرات الوجه ، والايماءات والحركات ..... إلخ والقصد منها جلب وتقوية انتباه المتعلمين أثناء الدرس.

▪ تحسين الاتصال: هي كل قول أو إحياء أو فعل يتخذ صورة الكتابة أو القراءة أو الحركة يقوم بها المعلم لغرض التفاعل بينه وبين المتعلمين تعبر عن التعاون والرضا...أو عدم الرضا والتعود.

▪ استخدام الوسائل التعليمية: استعمال المعلم للوسائل التعليمية المتاحة والمعدة ، مراعي القواعد العامة في العرض والاستخدام لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة .

▪ التعزيز: هو كل قول أو رمز أو فعل يقوم به المعلم لغرض الاعتراف والتدعيم لاستجابات المتعلمين لزيادة احتمال تكرارها.

▪ إدارة الفصل: هي مجموع الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى المتعلمين وتنمية علاقات انسانية جيدة وخلق جو اجتماعي انفعالي إيجابي، وتحقيق نظام اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته لغرض تحقيق التفاعل المثمر بينه وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى ، لغرض تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

▪ الغلق(الاغلاق): هو كل ما يقوله أو يفعله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة لغرض مساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم ، إذ يتخذ هذا الغلق صورا متعددة منها: \* غلق/المراجعة: وذلك بتلخيص ما عُرض عن طريق السؤال والجواب أو عن طريق نشاطات أخرى . \* غلق الربط: وذلك بربط ما تم عرضه بمعارف سابقة للمتعلمين أو بخبرات جديدة أو إتاحة الفرصة للمتعلمين بممارسة ما تم تعلمه في مواقف جديدة .

▪ تحديد الواجب البيتي: ويشمل كل ما يخصصه المعلم من أنشطة وواجبات يكلف المتعلمين بإنجازها لغرض المراجعة أو لعمل مقبل داخل الفصل، لمساعدتهم في إتقان المعلومات والتمكن من التعلم مراعي في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين، والوقت المتاح للمتعلمين فضلا عن إرفاقه بتوجيهات واضحة ومتابعة جدية وموضوعية لما أنجز مع التعرف على أسباب عدم الإنجاز والصعوبات التي شعر بها المتعلمون أثناء الإنجاز.

#### 1/1/3/4 كفايات تقويم نتائج التدريس: وتتضمن الكفايات الفرعية الآتية:

◀ صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية: حيث يكون إعدادها صحيحا ودقيقا لقياس القدرات العقلية المتنوعة للمتعلمين بعد إثارة تفكيرهم، مراعى القواعد والشروط في الصياغة والتوجيه بغرض تحقيق الأهداف التربوية.

◀ التقويم التكويني: يستخدمه المعلم أثناء سير الدرس أو بعده أو على فترات منتظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمي، لغرض معرفة ما حصل عليه المتعلم من المعرفة والحقائق داخل الفصل فضلا عن معرفة مقدار ما حدث من تغير في سلوكه في جوانب الشخصية الأخرى، وهي الجوانب الوجدانية و المهارية عن طريق استخدام وسائل متعددة منها ملاحظة المعلم للمتعلم في نشاطاته ونقاشاته وتكليف المتعلمين بالواجبات البسيطة المتنوعة والتطبيقات العملية، واستخدام الأسئلة الصفية والاختبارات الشفوية والتحريرية أثناء سير التدريبات. (قد سبق تناوله في عنصر التقييم التقويم).

◀ التقويم النهائي: يستخدمه المعلم في نهاية البرنامج الدراسي فصليا كان أو سنويا، لغرض تقدير مدى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة في مستويات التعليم المختلفة وتزويدها ببيانات يمكن على أساسها إعداد الشهادات الدراسية والتقارير للمتعلمين، ومن وسائله: اختبارات الاتجاهات والميول، اختبارات المهارات والاختبارات التحصيلية بأنواعها وإعداد البحوث والتقارير. (قد سبق تناوله في عنصر التقييم التقويم).

#### 1/1/4/4 بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والانسانية: ويضم الكفايات الوجدانية والاجتماعية الآتية:

- يتعاون مع زملائه المعلمين والمدير لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم بوجه عام .
- يقدم نشاطات حل المشكلات بوعي وقصد.
- يستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه ، لترجمة الأهداف المدرسية لصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه.
- يقيم علاقات مع المتعلمين قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل.
- يعطي توجيهات وتعليمات واضحة ومحددة للمتعلمين.

- يجيد تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.
- يساهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة في تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.
- يشخص أنماط السلوك الدالة على عدم الانتباه والسأم ومعالجة ذلك لدى الحاجة .
- يشجع مشاركة المتعلمين في التفاعل داخل الفصل .
- يشجع اختيار المتعلمين للأنشطة وتنظيمها وإدارتها.
- ملاحظة عمل المتعلمين والتداخل لمراعاة تحركات النشاطات ، بحيث يراعي النظام ويقدم التغذية الراجعة أو المرتدة.

تلكم هي أهم الكفايات الواجب على المعلم التسليح بها لضمان كفاءته وجودة تعليمه. للقطب الثاني في المثلث التعليمي المتمثل في قطب المتعلم .

## 2/1 قطب متعلم الابتدائي .

من الأمور البيداغوجية الهامة أن يتعرف المعلم على مجموع متعلميه و خصائصهم النمائية في جميع المجالات المكونة لشخصياتهم والمحددة لميولاتهم واحتياجاتهم في مراحلهم التعليمية ، مما يسهل عليه توجيه متعلميه توجيهاً تربوياً سليماً . إذ يرتبط نجاح العملية التعليمية برمتها بالاعتداد بميزات المتعلم (نفسية ، معرفية ، لغوية ، اجتماعية) من عدمها فالمتعلم كائن معقد الميزات ومناحي التفكير ، له سلوك كتلي لا يمكن أن يحلل إلى مكونات ذرية أساسية في أغلب وجوهه ، إقدامه على التعلم ولّدته رغبة في إحداث توازن لاضطراب قد نجم عن حاجة داخلية أو خارجية ، يتخذ من عملية التعليم نهجاً لتحقيق توازنه ومطية تضمن له الارتياح النفسي والوجداني<sup>1</sup> .

لقد بحثت التعليمية في الكشف عن مختلف الآليات المستخدمة من قبل المتعلم لاكتساب المفاهيم والمعارف المتصلة بمجال معرفي معين. أي دراسة مختلف القضايا التي يطرحها تدريس مادة معرفية محددة<sup>2</sup> .

<sup>1</sup> ينظر: نصر الدين بوحساين ، "تعليم اللغة العربية واقع وآفاق"، ص25 .

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص48 .



فالتعرف على عينة المتعلمين (صغار أم كبار)، ما هو مستواهم المعرفي ومعرفتهم السابقة بمواد التخصص الذي يدرسونه؟ وبالمادة التي سيدرسونها مجدداً، وما هي خصوصياتهم النفسية والاجتماعية وخصائصهم كجماعة من المتعلمين يضمهم قسم واحد؟ والخصائص المميزة لهم كأفراد؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة يمكن للباحث في التعليمية من تحديد حوافز المتعلم ودوافعه المختلفة نحو التعلم وموقفه من المادة وعلاقته بالمحيط واستعماله للغة.<sup>1</sup>

إذ تبحث تعليمية اللغة العربية في المتعلم وشروطه، خصائصه النمائية والتعليمية وسبل التعامل معها، الأدوار التعليمية للمتعلم في ظل البيداغوجيات الجديدة، خصائص المتعلمين في التلقي المعرفي. مشكل الفروق الفردية وسبل التعامل معها. كل هذه القضايا وقضايا أخرى تتناولها بالوصف والتحليل والمعاينة، لرصد سبل إنتاج متعلم لغة عربية متكلم مخاطب بالمستوى المطلوب.

#### 1/2/1 المتعلم وشروطه :

يمكن تعريف متعلم المرحلة الابتدائية إجرائياً على أنه ذلك المواطن الطفل الواقع سنة بين ست إلى أحد عشر سنة كتحديد افتراضي، إذ يمكن أن يلتحق قبلاً في حال دخوله للمدرسة بشرط إعفاء السن أي يلتحق بسن الخامسة. كما يمكن أن يتجاوز منتسب المرحلة الابتدائية إلى الثلاث عشر سنة كحد أقصى، في حالة إعادة السنة أو الالتحاق بالمدرسة في سن متأخرة نتيجة ظروف خارجة عن المعتاد. والمتعلم أو التلميذ أو المرسل إليه في عملية التعلم هو الدارس أو المستمع في حالة إلقاء الدرس، وقد يصبح الواحد منهم- المتعلمون- مرسلًا بدوره، وذلك عندما يستفسر أو يبدي رأيه أو يناقش، وليكون مستقبلاً ومتفاعلاً مع ما يعرض عليه يجب أن يكون شاعراً بمدى أهمية الرسالة التي يريد المعلم إبلاغها إليه.<sup>2</sup>

وباعتبار المتعلم أحد الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، فهو شريك ضروري ودليل على نجاح المنهاج أو إخفاقه، ويعتبر شريكاً لأنه قد يأتي وقد وجهته دوافع جعلته يشعر بحالة من الاضطراب والقلق تحفزه على البحث عن شيء من التوازن والارتياح بنجاح في عملية الاكتساب، يأتي وقد رسخت في ذاكرته - بأنواعها ومستوياتها المختلفة - جملة من الخبرات والآليات والمثل الذهنية تتجاذبها ثلة من الملكات

<sup>1</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 10.

<sup>2</sup> عبد المجيد سيد أحمد منصور: سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية ص 12.

المتناسقة وفقاً لنماذج حاكمها فكره طيلة سنوات من التجريب والبناء (بالمفهوم البنائي للمتعلم)، فما من شيء يقدم له أو يطرح عليه إلا ويفحصه بعين الحذر فيُخَصِّصَه ، عاملاً في خَلْده قدراته على التحليل والتفاضل والتكامل والتعميم والتجريد<sup>1</sup>.

وكل ما سبق ذكره لن يتأتى إلا بتوافر شروط للتعليم ، التي لا بد للمتعلم من حيازتها ، فليحدث التعلم و القدرة على تملكه وممارسته وجب توافر مجموعة من الشروط في المتعلم، من أهمها :

1/1/2/1 النضج : عمليةٌ داخليةٌ للنمو تشمل جميع جوانب المتعلم، تحدث بطريقة غير شعورية، من نمو عقلي، ومعرفي، واجتماعي. إذ له تأثير كبير على نجاح عملية التعلم. فلا يتحقق التعلم إلا إذا كان مستوى نضج الفرد يمكنه من القيام بالنشاطات اللازمة للتعلم ، فهما متلازمان ، يساهمان في تكوين الكائن الحي نمواً متكاملًا يشمل جوانب شتى تفي في مجملها متطلبات الحياة السوية.<sup>2</sup> و النضج ظاهرة بيولوجية طبيعية تتدخل فيها عوامل الوراثة بدرجة كبيرة، إلا أنها لا ترتبط بسلوكيات التعلم والتمرين، حتى يحقق النمو، ويمثل النضج العقلي أكثر الأمور أهمية وفاعلية في النمو اللغوي؛ لأن اللغة ترجمة للفكر، والفكرة التي تلتصق في الذهن، تترجم إلى ألفاظ، فإذا كان النضج الفكري قاصراً تكون اللغة قاصرة عن التعبير عنه،<sup>3</sup> إذ يتأثر النضج بالعمر الزمني، وكلما توافرت العوامل الملائمة للنمو الجيد نضج فكر الطفل، ونمت لغته باستمرار، فالطفل في المرحلة الابتدائية ترتبط أفكاره بالحسيات، ثم ينتقل إلى الربط بين المحسوسات والمعاني المجردة، ثم يدرك المعاني المجردة دون ارتباطها بالحسيات في نهاية مرحلة الإعدادية، وبداية الثانوية<sup>4</sup> ولا يكفي النضج لوحده لتحقيق التعلم الجيد ما لم يرافقه الاستعداد نحو ذلك .

1/2/1/2 الاستعداد: ويعني مدى قابلية الفرد للتعلم، ومدى قدرته على اكتساب المهارات والسلوكيات المختلفة، وهو أيضاً عاملٌ نفسي تولده مجموعة من الاستعدادات (عقلية، شخصية انفعالية ، جسمية..). نحو العملية التعليمية<sup>5</sup>. إذ تعتبر خبرات الطفل الشخصية الوسيلة الأساسية التي يستطيع

<sup>1</sup> نصر الدين بوحسين، "موقع السندات التعليمية من منهج تعليم اللغة العربية من الطور المتوسط"، ص33.

<sup>2</sup> ينظر :فايزة مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط 1 ، 2003، ص83. وعماد عبد الرحيم الزغلول نظريات التعلم، دار الشروق ، عمان، الأردن ، ط 2، 2002، ص 33.

<sup>3</sup> زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ، ص7.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها.

<sup>5</sup> ينظر: عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، ص17.

بوساطتها إدراك كل شيء يراه ويسمعه ويحسه، وخبرة الطفل هي الأساس الذي يستند عليه في بناء مفاهيمه ومعانيه ومعارفه، واستعداد الطفل للغة مرتبط بما اكتسبه من خبرات وقدرات سابقة<sup>1</sup>، حيث يوفر اكتمال النضج بجميع أشكاله الجو المناسب للاستعداد للتعلم. وحصول الدافعية نحوه.

3/1/2/1 الدافعية : عامل انفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين<sup>2</sup>. ويشير العلماء أن التعلم في بدايته يكون مدفوعا بمساعدة دوافع خارجية، ثم يواصل الطفل نشاطه حتى يحقق له الإشباع، وفي مرحلة أخيرة يجري الطفل وراء التعلم، لأنه يكون مدفوعا لإحراز التفوق والإتقان<sup>3</sup>.

فالدافعية تسهم في عملية التعلم من حيث توليد السلوك للتعلم. توجيه السلوك نحو مصدر التعلم.. استخدام الإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق التعلم. الحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك حتى يحدث التعلم<sup>4</sup>.

4/1/2/1 التدريب والخبرة والممارسة : أما التدريب فهو عدد المحاولات والزمن الذي يستخدمه الفرد في تعلم مهمة ما ، وهي تتوقف على طبيعة البيئة التي يعيش فيها الفرد التي تغنيه بالخبرات والمهارات وكذلك على طبيعة التفاعل الذي يحدث مع البيئة من حيث التسامح والتقبل والدعم. ويعتبر عامل التدريب من أهم وأكثر العوامل جدوى في عملية التعلم إذ أنه يسهم في إثارة الاستعداد والدافعية لدى الأفراد نحو التعلم<sup>5</sup>. حيث يقل التدريب كلما زاد النضج كما أن التدريب يقود أساسا إلى الخبرة. أما الممارسة فتعتبر شرطا هاما من شروط التعلم كونه تغير دائم نسبي في أداء الكائن الحي ، إذ تؤدي الممارسة فيه دورا رئيسيا فلا تَعْلَم بدون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة سواء كانت مهارة حركية أو لفظية أو عقلية. والمقصود بالممارسة ليس التكرار البحت أي تكرار المادة المتعلمة من غير هدف وإنما المقصود بها التكرار الموجه لغرض معين والذي يؤدي إلى تحسين الأداء. وخبرة المتعلم تنمو بالممارسة لذلك يجب تعريض المتعلم إلى أنشطة لغوية تمكنه من الاختلاط بأفراد مجتمعه، ومواجهة المواقف التي تحسن الحاجة بها إلى اللغة<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> - محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري تنمية مهارات اللغة ، ص 122.

<sup>2</sup> - سامي ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيق، ص 276.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص 277.

<sup>4</sup> ينظر: عماد عبد الرحيم الزغلول نظريات التعلم ، ص 34.

<sup>5</sup> ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء)، ص 22، 21.

<sup>6</sup> محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 31.

لذا تعتبر الممارسة من الشروط الخارجية المطلوبة في الموقف التعليمي فهي عبارة عن التكرار المعزز للاستجابات في وجود المثيرات. والممارسة وحدها لا تحقق فاعلية التعلم دون توافر الشروط اللازمة لتحقيق التعلم مثل الدافعية والنضج اللازم لمستوى العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها. إلى جانب هذه الشروط تؤكد التعليمية على وجوب التعرف على خصائص المتعلم النمائية .

### 2/2/1 الخصائص النمائية لمتعلم المرحلة الابتدائية

تتخلل مرحلة تعلم الطفل تطورات فكرية وعقلية واجتماعية وفسولوجية ونفسية وجسدية وسلوكية معينة<sup>1</sup>. فمرحلة تعلمه عبارة عن مجموعة مراحل لكل مرحلة خاصية تختلف إلى حد ما عن المرحلة الأخرى حيث أن لكل مرحلة متطلبات تربوية وثقافية واجتماعية معينة. إذ تحوي مراحل تعلم المتعلم ثلاث مراحل سبقتها مراحل نمائية قبل التمدرس، هي أساس وموجه للمراحل التالية لها. إذ سنركز في مقامنا هذا حول المراحل التعليمية تقسيما والمرحلة الابتدائية تفصيلا كونها القاعدة والأساس.

أما مراحل المتعلم التعليمية فقد قسمتها الأدبيات التربوية إلى:

● مرحلة الطفولة المتوسطة: من ست إلى تسع سنوات.

● مرحلة الطفولة المتأخرة: وتمتد من سن التاسعة إلى الثانية عشرة.

● مرحلة المراهقة: التي تبدأ من سن الثالثة عشرة<sup>2</sup>.

وعلى ضوء هذا التقسيم يقع تلاميذ المرحلة الابتدائية في الفئة العمرية من (6-12) عاما؛ أي أن المرحلة الابتدائية تمتد لتشمل مرحلتين الطفولة المتوسطة والمتأخرة، ومن هذا المنطلق كان لزاما التعرف على خصائص هاتين المرحلتين للتعرف على ملامح شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية وسماتها، قصد رصد التطبيقات التربوية المناسبة لها، وما يجدر التنبيه إليه أن لكل مظهر من مظاهر النمو المختلفة تطبيقات تربوية خاصة به يجب أن يدركها المعلم أو من يقوم بعملية التدريس لهؤلاء التلاميذ في تلك المرحلة.

### 1/2/2/1 النمو الحسركي:

<sup>1</sup> ينظر: سالم محمد السالم "احتياجات الطفل في مجال المعلومات"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، منشورات جامعة الإمام ابن سعود الإسلامية، الرياض، عدد 14، جمادى الأخرى، 1416، ص 289، نقلا عن: محمد عبد الهادي [مكتبات الأطفال في الجزائر، واقعها، أدها، مردودها، دراسة وصفية ميدانية] أطروحة دكتوراه في علم المكتبات، جامعة الجزائر، 2003-2004، ص 71.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 73.

فأما النمو الحسي فيشهد في المرحلة من (6-9) سنوات تطورا وخاصة في الإدراك الحسي، ويتضح ذلك تماما في عمليتي القراءة والكتابة ، ومع بداية المدرسة الابتدائية تظهر قدرة الطفل على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة الكبيرة والمطبوعة ويستطيع تقليدها ، ويستمر السمع في طريقه إلى النضج ، ويتطور الإدراك الحسي وخاصة إدراك الزمن، إذ يتحسن في هذه المرحلة من (9-12) سنة إدراك المدلولات الزمنية والتتابع الزمني للأحداث التاريخية.

وتتمتاز شخصية تلاميذ الحلقة الأولى من (6-9) سنوات بأن إدراكهم لمفاهيم الزمن والمكان والمسافة مازال محدودا، وتكاد تكون أهدافهم مباشرة ، كما يستخدمون خبراتهم البديلة والفجة أحيانا ، في حل بعض مشكلاتهم وفي إدراك العلاقات السببية ، في حين تتسع قدرة التلاميذ في المرحلة من (9-12) سنة على فهم العلاقة السببية ويتسع إدراكهم لمفاهيم الزمان والمكان والمسافة<sup>1</sup>.

أما النمو الحركي فيلا حظ نمو العضلات الصغيرة والكبيرة في المرحلة العمرية من (6-9) سنوات، ويجب الطفل العمل اليدوي ، إذ يلاحظ النشاط الزائد وتعلم المهارات الجسمية والحركية اللازمة للألعاب والأنشطة المختلفة ، حيث تعتبر المرحلة العمرية من (9-12) سنة مرحلة النشاط الحركي الواضح ، نشاهد فيها زيادة واضحة في القوة والطاقة . ويستمتع الأطفال في المرحلة العمرية من (6-9) سنوات بأوجه النشاط العضلي كالجري والقفز التسلق على الأشياء ، كما أنهم يميلون بشكل عام إلى الحركة في مختلف أوضاعهم ، أما تلاميذ الصفوف الثلاثة التالية من (9-12) سنة تنمو لديهم المهارات الحركية ويتميز أداؤهم بالتناسق<sup>2</sup>.

2/2/2/1 النمو العقلي :

يستمر النمو العقلي بصفة عامة في نموه السريع بالمرحلة من (6-9) سنوات ، ومن ناحية التحصيل يتعلم الطفل المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ، ويلاحظ هنا أهمية التعلم بالنشاط والممارسة. وينمو التفكير الناقد في نهاية هذه المرحلة ، حيث يلاحظ أن الطفل نقاد للآخرين حساس لنقدهم، وينمو التخيل سائرا نحو الواقعية والابتكار والتركيب، وينمو اهتمام الطفل بالواقع والحقيقة، وينمو حب الاستطلاع لديه<sup>3</sup>، يحس طفل هذه المرحلة بالنضج، بمعنى أن الطفل يمر بفترة نضج بعض

<sup>1</sup> ينظر: حامد عبد السلام الزهران، علم نفس النمو ، الطفولة والمراهقة ، دار المعارف ، ط4، القاهرة، 1986، ص 212-239 ، ينظر صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 49، 48. وينظر: خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية مراعاتها، موقع الدراسة الجزائري <https://eddirasa.com>.

<sup>2</sup> ينظر: حامد عبد السلام الزهران، علم نفس النمو ، الطفولة والمراهقة ، ص 237، 236. ينظر صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي ، ص 49، 48. وينظر: خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية مراعاتها، موقع الدراسة الجزائري <https://eddirasa.com>.

<sup>3</sup> ينظر: حامد عبد السلام الزهران، المرجع نفسه ، ص 213 وينظر صالح حثروبي: المرجع نفسه ، ص 50. وينظر: خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية مراعاتها، موقع الدراسة الجزائري <https://eddirasa.com>.

العمليات العقلية حيث يستطيع التفكير في بعض الأمور المجردة والتذكر والحفظ والانتباه لفترة قصيرة<sup>1</sup>، ومن ناحية أخرى فإن النمو العقلي يظهر في هذه المرحلة من (9-12) سنة بصفة خاصة في التحصيل الدراسي، ويدعم ذلك الاهتمام بالمدرسة والتحصيل والمستقبل العلمي للطفل، وتنمو مهارات القراءة، وتتضح تدريجياً القدرة على الابتكار مع القدرة على التخيل والإبداع. وينزع أطفال السنة السابعة بشكل عام إلى النقد والتشكك والسؤال باستمرار عن معنى ما يلقي عليهم من مفردات أو ما يقدم إليهم من معلومات، ويزداد حب الاستطلاع عند الأطفال في المرحلة العمرية من (9-12) سنة والرغبة في التعلم، ويحبون جمع البيانات والحصول على معلومات من مجالات مختلفة، ومن مصادر متنوعة.<sup>2</sup> وتسمى مرحلتهم هذه مرحلة الخيال المنطلق، ويتميز الطفل في هذه المرحلة بسرعة نمو تخيله وبشدة تطلعه إلى الآفاق البعيدة، لذا يتبلور ولعه بالقصص الخيالية التي تخرج في مضامينها عن محيطه وعالمه بل ينجذب للإنصات إلى القصص الخرافية وقصص المغامرات التي يحاول تقليد أبطالها<sup>(3)</sup>.

وتدل تجارب "بياجيه" أن الطفل في هذه المرحلة - التي تسمى بالمرحلة الحدسية - يعجز عن المناقشة الموضوعية، فهو لا يستطيع إقناع الآخرين بوجهة نظره بصورة منطقية، فالأولاد الذين يتعلمون في غرفة واحدة وعلى طاولة واحدة لا يتحررون من المونولوج الجماعي، وهذا يعني أن كل طفل يتكلم أو يتحدث مع نفسه، وكما يشاء، ويظن أنه يصغي للآخر، وأن الآخر يصغي إليه، وهناك نوع من المونولوج يحدث في حياة الطفل، وخاصة عندما يكون وحيداً، حيث يتحدث لنفسه، وبصوت عال، يتصور من خلاله الطفل حدوث الأشياء والأعمال وكأنها تحدث بالفعل، وهذا المونولوج يكون ثلثاً من لغة الطفل في هذه المرحلة، ويتميز طفل هذه المرحلة بالحدس، وهو المعرفة المباشرة للشيء دون تدخل العقل والمنطق، وبالرغم من التقدم الهائل الذي توصل إليه في هذه المرحلة من ناحية اللغة والحياة الاجتماعية يبقى عاجزاً على تقديم البراهين وإعطاء الأدلة لإثبات رأي أو فكرة وإقناع الآخر بما يقول أو يرى، فهو يؤكد ولا يحاول إثبات ذلك منطقياً، وهذا ما يعرف بالتفكير الحدسي، فالطفل يعرف الأشياء مثلاً عن طريق الاستعمال، فالكرسي للجلوس والقلم للكتابة، وإذا كان العجز لا يزال قائماً من ناحية اللغة والتفكير المنطقي في هاته المرحلة.

<sup>1</sup> ينظر: زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 77.

<sup>2</sup> ينظر: حامد عبد السلام الزهران، المرجع نفسه، ص 216 و 213 وينظر صالح حثروبي: المرجع نفسه، ص 50.

<sup>3</sup> هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، ص 83.

أما المرحلة الحسية أو الذكاء المحسوس (من 08 إلى 12 سنة) فيصبح الطفل في هذه المرحلة قادرا على ربط الظواهر بأسباب واقعية معقولة، بحيث ينتقل من المحورية الذاتية إلى المحورية الاجتماعية أو ما يسمى بالاندماج الاجتماعي، كما يمكنه أن يعطي تفسيرات موضوعية أو منطقية للقضايا الحاصلة في محيطه.<sup>1</sup>

### 3/2/2/1 النمو اللغوي:

في هذا النوع من النمو نلاحظ وجود فروقات لغوية على مستوى هذه المرحلة لذا قسمها أهل الاختصاص إلى مرحلتين الأولى تمتد ما بين (6 إلى 8 سنوات) ، والمرحلة الثانية تمتد ما بين (8 إلى 12 سنة).  
إذ تتميز مرحلة الطفولة المتوسطة (6-8 سنوات) بالبطء في النمو الجسدي، وهذا لا يعني البطء في النمو اللغوي، لأن احتكاكه الواسع بالبيئة يكسبه كلمات جديدة، فهو يتعرف على الحيوانات، و الأشجار والشوارع والمحلات والأصدقاء ويعرف أسماء الكثير منها، مما يشجعه على المقارنة والموازنة بين الأشياء وهذا يعني أنه يهتم بكل ما هو عملي يدوي ولا يميل إلى التعبير الشفهي كثيرا، لذا فتشجيع طفل هذه المرحلة على القراءة والكتابة أمر ضروري وتوجيهه إلى نطق الكلمات واستعمالها الصحيح من قبل الوالدين والمعلمين شرط هام لنمو الوظائف العقلية.<sup>2</sup>

وفي هذه المرحلة يجد الطفل متعة في قراءة الأناشيد والاستماع إليها<sup>3</sup>، كما يسعى إلى اكتساب الخبرات الجديدة ونراه سريع التأثر بما يراه ويسمعه<sup>4</sup>. كما نجده يميل إلى اللعب والتمثيل وتقليد القصص الشائعة التي تقوم على القدوة الحسنة والنماذج الطيبة والانطباعات السليمة والصفات الخلقية النبيلة.<sup>5</sup>

ويمكن تلخيص الخصائص اللغوية لهذه المرحلة فيما يلي:<sup>6</sup>

✓ ينتقل الطفل في هذه المرحلة من المحسوس إلى المعقول بالتدريج، وقد وجد "بياجيه" أن باستطاعة الطفل أن يجيب على بعض الأسئلة المنطقية البسيطة وأن يستعمل الاستقراء بمعناه

<sup>1</sup> مريم سليم، علم نفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص ص335، 263.

<sup>2</sup> ينظر: زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص77.

<sup>3</sup> سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال أهدافه ومصادره وسماته، دار البشير للنشر والتوزيع، 1993، ص170.

<sup>4</sup> حسن محمد برغيش: أدب الأطفال أهدافه وسماته، الرسالة، بيروت، ط3، 1997، ص183.

<sup>5</sup> أحمد نجيب: فن الكتابة للأطفال، دار إقرأ، بيروت، 1992، ص41.

<sup>6</sup> ينظر: زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص78.



الصحيح، وفهم العلاقات بين الأشياء وبين العلة والمعلول، لذا يمكن لطفل هذه المرحلة أن يفهم العلاقة بين الحركات الإعرابية وموقع الكلمة في الجملة، كما يدرك العلاقة بين اسم الإشارة أو الضمير وبين مدلول كل منهما.

✓ يعتمد طفل هذه المرحلة كثيرا على حاسي البصر واللمس في اكتسابه الخبرات، إذ لا يزال التفكير في صورته الحسية الإدراكية، بمعنى أنه يفهم بسهولة العلاقة بين اللفظ والمدلول المادي المتمثل بالصورة أو النموذج، من هنا تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعلم واكتساب المهارات الأساسية، القراءة الكتابة، التعبير.

✓ يتميز نشاط الطفل الحركي بضعف السيطرة على العضلات الدقيقة كعضلات أصابع اليد، وبما أن الطفل في هذه المرحلة يتعلم القراءة والكتابة، يلاحظ عليه الإجهاد السريع إذا طلب منه كتابة موضوع طويل أو كلمات صعبة وذلك لاشتراك العضلات الدقيقة الضعيفة وحاسة النظر في ملاحظة الكلمات ومتابعتها، وحاسة النظر أو "التميز البصري" يكون في هذه المرحلة ضعيفا نوعا ما، لذا لا يلاحظ الطفل الحروف الصغيرة ولا يستطيع كتابتها، بل نجده يميل إلى تكبير الكلمة، وإلى قراءة الكلمات الكبيرة والجمل القصيرة.

✓ يميل الطفل إلى الخيال الواسع وإلى سماع القصص الخيالية وهذا ما يزيد من ثروته اللغوية ويطور لغته بشكل عام، ولكنه يميل إلى جانب ذلك إلى الخيال العملي، إذ يوظف حواسه للعمل، ويتعامل مع عناصر البيئة المحيطة به، لذا يعيش الطفل قريبا من الواقع بجانب الخيال، مما يساعده على الإبداع والابتكار وممارسة النشاط العقلي، حيث يمكن تشجيعه على قراءة القصص البسيطة والقصيرة التي تتعلق بالبطولة وسيرة الصحابة، ومساعدته على التعبير عنها شفويا ما أمكن ذلك.

✓ يميل الطفل إلى التقليد في اللفظ والكتابة فإذا ما صاحب عملية التقليد تدعيم إيجابي ثبت التعلم. لذا يجب أن يركز الآباء والمعلمون على تشجيع الطفل على نقل شيء مكتوب أو ترديد شيء ملفوظ.

أما مرحلة الطفولة المتأخرة (8-12 سنة) وتسمى مرحلة الاستهواء، ففي هذه المرحلة ينتقل الطفل من مرحلة الواقعية والخيال المنطلق إلى مرحلة أقرب إلى الواقع، إذ يبتعد عن التخيل الجامح ويهتم



بالحقائق، وتستهوئه قصص الشجاعة والمخاطرة والعنف والمغامرة وسير الرحالة والمكتشفين، كما تستهوئه القصص الهزلية والقراءات العلمية المبسطة وكتب المعلومات<sup>1</sup>.

وتتميز هذه المرحلة باكتمال النمو الحسي عند الطفل، مما يؤثر إيجاباً على عملية التعلم بشكل عام وتعلم اللغة بشكل خاص. فطفل هذه المرحلة يستطيع السيطرة على عضلاته الدقيقة، وتكون قدرته على التمييز الحسي للموضوعات الخارجية أكبر من ذي قبل، فمثلاً تتحسن لديه قدرة الإبصار مما يساعده على القراءة بشكل أفضل، كما تساعده قوة عضلاته الدقيقة على الكتابة بشكل أدق، ويحتاج إلى التشجيع الكافي من معلميه ومن والديه كي يتقن المهارتين، علاوة على مهارات التعبير واستخدام أساليب التفكير الصحيحة، ويمكنه نموه اللغوي وسيطرته على اللغة من تصنيف الأشياء. كما يمكنه في هذه المرحلة إدراك الجمل الاسمية والفعلية والتفريق بين الجمل الخبرية والإنشائية وبين الفاعل والمفعول<sup>2</sup>.

وتصبح لديه قابلية الاستماع إلى آراء الآخرين ممن يعجب بهم أو يقدرهم دون نقد أو مناقشة، بالإضافة إلى ذلك يكون لطفل هذه المرحلة الميل لجلب الانتباه والظهور، ومن ثم يكون شديد الرغبة في التمثيل؛ لأنه يجد لذة عميقة في الاشتراك مع رفاقه في بعض أوجه النشاط والعمل<sup>3</sup>. ويمكن حصر خصائص هذه المرحلة فيما يلي<sup>4</sup>:

✓ تنمو مهارتا القراءة والكتابة، ويكون تفكيره قائماً على إدراك معاني الأشياء وذلك نتيجة لاتساع دائرة المعرفة والخبرة لديه واحتكاكه المباشر بالعالم المحيط به.

✓ يستطيع أن يميز بين المترادفات ويكشف عن الأضداد، ويزداد رصيده اللغوي في هذه المرحلة نتيجة النمو العضلي والجسمي والنفسي والاجتماعي حيث يصبح لديه ما لا يقل عن خمسة آلاف كلمة.

✓ يقرأ الطفل في هذه المرحلة كي يفهم، ويعبر عما يقرأ، كما يستطيع استخراج العناصر الرئيسية من موضوع القراءة.

<sup>1</sup> هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، ص 83.

<sup>2</sup> ينظر: زكرياء إسماعيل طرق تدريس اللغة العربية، ص 80.

<sup>3</sup> أحمد نجيب، فن الكتابة للأطفال، ص 41.

<sup>4</sup> ينظر: زكرياء إسماعيل طرق تدريس اللغة العربية، ص 81.

✓ يميل الطفل إلى القراءة الصامتة كي يفهم أفضل، وربما يفضل القراءة على الكتابة، لأن الثانية تحتاج إلى عمليات عقلية متداخلة كالذكر والتخيل والتصور والتفكير.

✓ يميل الطفل إلى التعبير الشفوي ويجد متعة في التعبير التمثيلي وخصوصاً أمام زملائه ، وهو يجيد التوقف وإبداء التعجب والاستفهام.

وبخصوص التعبير الكتابي، يعبر الطفل عن أفكاره بالجمال، ذلك لما يكتسبه من ألفاظ وكلمات كثيرة، كما قد يكتب موضوعاً إنشائياً وصفيّاً أو خيالياً حسب ما يطلب منه، ويستطيع الآن أن يوازن بين قدرته على القراءة والتعبير الشفهي وبين قدرته على الكتابة تحريراً، ولكنه في نفس الوقت قد يصوغ في الجملة الواحدة كلمات أكثر من المحادثة الشفهية، بمعنى يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يعبر كتابياً بشكل أفضل من التعبير الشفهي.<sup>1</sup>

#### 4/2/2/1 النمو الانفعالي :

تتهذب الانفعالات في المرحلة العمرية من (6-9) سنوات نسبياً عن ذي قبل ، تمهيداً لمرحلة الهدوء الانفعالي التالية ، وفي هذه المرحلة نجد أن الطفل لا يصل في هذه المرحلة إلى النضج الانفعالي ، فهو قابل للاستثارة الانفعالية ويكون لديه بواقٍ من الغيرة والعناد والتحدي، وفي المرحلة من (9-12) سنة تمثل مرحلة هضم وتمثل الخبرات الانفعالية السابقة ، حيث يحاول الطفل أن يتخلص من الطفولة والشعور بأنه قد كبر ، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي ، ويتضح الميل للمرح وتنامو الاتجاهات الوجدانية ، كما تؤثر الضغوط الاجتماعية تأثيراً واضحاً في النمو الانفعالي .

وفي المدرسة الابتدائية يجب أن يحس التلاميذ بأنهم محبوبون من مدرّسهم وأن يكونوا مطمئنين إلى الجو المدرسي الذي يعيشون فيه ، حتى يطمئنوا إلى البيئة الطبيعية كما اطمأنوا للبيئة الاجتماعية وهذا يؤثر بدوره على نموهم الانفعالي ، ومن هنا يجب على المناهج أن تتصل بحاجات التلاميذ النفسية والانفعالية فتحقق للناشئ حريته في البحث والقراءة والاطلاع والتنقل من الفصل إلى الحديقة إلى المكتبة إلى غير ذلك من مصادر المادة المختلفة.<sup>2</sup>

#### 5/2/2/1 النمو الاجتماعي:

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية في المرحلة العمرية من (6-9) سنوات ، وتدخل المدرسة كمؤسسة

<sup>1</sup> ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها .

<sup>2</sup> أحمد جمعة: الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء لدنيا الطباعة ، الاسكندرية ، ط1، 2006 ص131.

رسمية لتقوم بدورها في هذه العملية ، وفي سن السادسة تكون طاقات الطفل على العمل الجماعي مازالت محدودة وغير واضحة ، وبدخول الطفل المدرسة تتسع دائرة اتصاله الاجتماعي ، ويبدى رغبته في العمل الجماعي ويكون لعبه جماعيا ، وتكثر صداقاته ويزداد تعاونه مع رفاقه في المدرسة والمنزل ، وتحقق له المكانة الاجتماعية ، وتكثر الصداقات عن ذي قبل لازدياد صلة الطفل بالآخرين. وقد يهتم بالأصدقاء ورفاق السن أكثر من اهتمامه بأفراد أسرته ، وتطرد عملية التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة من (9-12) سنة ، فيعرف الطفل المزيد عن المعايير والقيم والاتجاهات الديمقراطية، ويزداد احتكاكه بالكبار ، ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده ، يشوبه التعاون والتنافس والولاء ، ويستغرق العمل الجماعي معظم وقت الطفل متمثلا في الأنشطة الجماعية داخل الفريق. أما الاستقلالية فيشعر الطفل بأنه لم يعد بحاجة إلى والدته وحنانها بالمعنى الطفولي، بل يحتاج إلى أصدقاء يلعب معهم ويخرج من البيت بعد الانتهاء من اليوم الدراسي لمشاركتهم ألعابهم وأفكارهم ، وهذا ما يساعده في بناء جسمه وعقله.

ويعد التعاون بين التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي من أهم مطالب النمو الاجتماعي، ويظهر هذا التعاون من خلال الأنشطة الصفية والألعاب اللغوية التي يقوم المعلم بإعدادها، حيث يتعلم الطفل كيف يعيش مع نفسه ، ويتفاعل مع غيره من الناس ، هذا بالإضافة إلى أن هذا التعاون يساعد التلميذ على تحقيق أفضل نمو ممكن ؛ من خلال دراسة نمو السلوك الإنساني لتحديد أفضل الشروط البيئية الممكنة للتعاون ، والتي تؤدي إلى أحسن نمو ممكن ولتيسير اكتساب التكيف الاجتماعي السوي وذلك من خلال أساليب تعلم المهارات الاجتماعية وخاصة المهارات التعاونية والتي تظهر بشكل جلي في الأداءات والمواقف التي يقوم التلاميذ بها تحت إشراف وتوجيه من معلمهم.

كما أن التعاون يعد أحد أهم صور السلوك الاجتماعي التي يتم تشكيلها في هذا السن حيث إن الطفل في تعاونه مع الآخرين يزيد من مشاركته الاجتماعية، وفي هذا السياق يشير فروبل إلى " أن الفرد وحدة في كتلة هي المجتمع هدفها تحقيق وجودها والاعتراف بعضويتها في المجتمع ولا سبيل لبلوغ هذه الغاية إلا بنشاط الطفل الذاتي "والذي يتضح من خلال التعاون الذي يعد أحد القيم التي تنبثق في النفس من خلال المخالطة.

ويرافق الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة ظهور روح العمل الجماعي، وميله للاشتراك في الجماعات إشباعا لغريزة حب القيادة والغلبة والسيطرة التي تلج عليه في أعماقه، والعمل الجماعي في هذه المرحلة يحتاج إلى توجيه سديد.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص132، وينظر: سعد جلال ، الطفولة والمراهقة ، دار الفكر العربي، مصر ط2، دت، ص209، وينظر: حامد عبد السلام الزهران، علم نفس النمو

### 1/2/2/5 النمو الخلفي:

في بداية المرحلة الابتدائية من (6-9) سنوات يحل المفهوم العام لما هو صواب وما هو خطأ ، وما هو حلال وما هو حرام محل القواعد المحددة ، ويزداد إدراك قواعد السلوك الأخلاقي القائم على الاحترام المتبادل ، وتزداد القدرة على فهم ما وراء القواعد والمعايير السلوكية ، وتتحدد الاتجاهات الأخلاقية للطفل في هذه المرحلة العمرية من (9-12) سنة في ضوء الاتجاهات الأخلاقية السائدة في أسرته ومدرسته وبيئته الاجتماعية وهو يكتسبها من الكبار ويتعلمها منهم ، ومع النمو يقرب السلوك الأخلاقي من سلوك الراشدين؛ حيث نلاحظ في هذه المرحلة أن الطفل يدرك مفاهيم أخلاقية مثل الأمانة والصدق والعدالة ، وهنا تأتي أهمية سلوك الوالدين والمربين كنماذج يحتذى بها الأطفال في سلوكهم.

وتتبلور القيم الأخلاقية والمبادئ الاجتماعية عند طفل الثامنة في التعامل مع الآخرين، وهذا يستلزم وجود القدوة الحسنة والتي تتبلور في المعلم والأسرة<sup>1</sup> ، ولقد نبه علماء التربية الإسلامية كالغزالي وابن خلدون وابن مسكويه على أهمية تربية الطفل في المراحل الأولى باعتبار أن هذه الفترة تغرس الأخلاق وتربي العواطف والعقول ، والأدب مطلوب في فترة الطفولة ؛ لينشأ الطفل على محامد الأفعال ومكارم الأخلاق.

ومن خلال العرض السابق لخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية ، تتضح الأهمية القصوى لتلك المرحلة وضرورة العناية بمناهجها بما يضمن النمو السليم للطفل في شتى الجوانب والمجالات، ولقد عمدنا إلى عرض مطالب النمو في الجوانب السابقة لارتباط هذه الجوانب بنمو اللغة والنجاح في تعليمها. كما أن تلك المطالب تمثل مرجعيات تستند إليها نظريات تعلم اللغة كما تحدد من خلالها البيداغوجيات التعليمية أدوار المتعلم وكيفية تجسيدها.

### 1/2/3 الأدوار التعليمية لمتعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ظل البيداغوجيات الجديدة .

من المتعارف عليه وكما مر بنا في الفصول السابقة أن البيداغوجيات القديمة (بيداغوجيا المضامين وبيداغوجيا الأهداف) قد أغفلت المتعلم فاسحة المجال برمته للمعلم مالك المعرفة ، وبعد تطبيقها لسنوات وتخرج أجيال أنبأت بقصورها لإغفالها المتعلم، مما أنتج تعليماً سلبياً بعيداً عن استثمار المكتسبات التعليمية وإبقائها رهينة جدران التعلم، نتاج عجلت بضرورة البحث عن البدائل من

الطفولة والمراهقة ، ص 225-230 وص 246-253 .،

<sup>1</sup> وينظر: حامد عبد السلام الزهران، علم نفس النمو ، الطفولة والمراهقة ، ص 266.

خلال اعتماد البيداغوجيات النشطة التي تولي الاهتمام الأكبر للمتعلم ، فقد كان للبيداغوجيات الحديثة  
عديد التصورات للمتعلم صاحب المحور البيداغوجي في مجموع استراتيجيتها لعل أهمها:

➤ وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، وذلك بالانطلاق من اهتماماته وحاجاته في صياغة  
البرامج واختيار المضامين وانتقاء الأنشطة الكفيلة بجعله فاعلا ومشاركا في بناء تعلماته، بدل تلقينها  
بسلبية وقد اختارت معظم البيداغوجيات المعاصرة بناء الأنشطة التعليمية اعتمادا على مشكلة تصاغ  
بما يتناسب و منطلقاتها النظرية<sup>1</sup>.

➤ العمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية الحركية و  
تنمية المهارات وإكسابه الاتجاهات والميول و السلوكيات الجديدة اعتمادا على الوضعيات المشكل وإعداد  
المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به.

➤ أخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها بيداغوجيا للتعلم .

➤ التخفيف من حدة حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم أو قد تزول، ذلك لأن كل واحد منهم  
سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته<sup>2</sup>.

➤ تحفيز المتعلمين على العمل من خلال تبني الطرق البيداغوجية النشطة وهو ما يولد لدى المتعلم  
الدافع للعمل، وبخاصة إذا كانت وضعية التعلم لها معنى يربطها بواقعه المعيش واستغلال مكتسباته في  
المدرسة وخارج المدرسة لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة<sup>3</sup>.

وكما هو ملاحظ في مجموع هذه الاستراتيجيات من خلال تسليط الضوء على المتعلم واختيار الطرق  
النشطة والمهام التعليمية نلاحظ أن بين منطلقات هذه الاستراتيجيات قناعتها بتعدد طرق التلقي المعرفي  
لمجموع المتعلمين من منطلق الفروق الفردية .

#### 4/2/1 فروقات المتعلمين في التلقي اللغوي والمعرفي:

إن ما يقوم به التلميذ لاستيعاب المعلومات جعل التربيين يركزون على أهمية الدور الذي يقوم به  
المتعلم في العملية التربوية الناجحة. وبتعبير آخر، يمكن القول بأن الدور الذي يقوم به المتعلم لا يقل

<sup>1</sup> ينظر: لحسن بوتكلاي، "الوضعية المشكل والإصلاح البيداغوجي"، عالم التربية، ع19، المغرب، 2010، ص407.

<sup>2</sup> سامية إبراهيمي: "أنر استراتيجية التعلم التعاوني"، مجلة الباحث، ع6 جانفي/ جوان، 2012، ص8.

<sup>3</sup> محمد الطاهر واعلي، بيداغوجيا الكفاءات ، ص12.

أهمية عن دور المدرس، حيث يُنظر اليوم إلى العملية التعليمية كما ذكرنا في عديد المرات بأنها عملية تفاعل بين معلم و متعلم في محيط معين. و انطلاقا من هذا التعريف يمكن القول بأن التلميذ أصبح يلعب دورا جوهريا في العملية التعليمية، و قد دفع هذا الدور واضعي المناهج و المدرسين إلى الأخذ بعين الاعتبار خصائص التلاميذ أثناء عملية التدريس. و هذه الخصائص تدخل فيما يسمى بالفروق الفردية إذ تشمل الطرق التي يتبعها التلاميذ لاستيعاب المعلومات، و قد أثبت علماء النفس الإدراكي أن التلاميذ لا يتبعون منهجا واحدا في التعلم، الشيء الذي دفعهم إلى تقسيم المتعلمين إلى فئات. في هذا الصدد قسم جان بيار أستولفي Jean – Pierre ASTOLFI التلاميذ إلى الفئات التالية<sup>1</sup>:

\*السمعي : التلميذ الذي يعتمد في تعلمه على الذاكرة السمعية.

\* البصري : التلميذ الذي يعتمد في تعلمه على الذاكرة البصرية.

\*الاعتمادى :التلميذ الذي له اهتمام كبير بالمعلومات أو المؤثرات و يولي اهتماما كبيرا للظروف الاجتماعية و العاطفية لعملية التعليم.

\*المستقل :يعطي اهتماما للقدرات الشخصية ولا يربط بين عملية التعلم و الظروف الاجتماعية المحيطة بها.

\* المفكر :لا يعطي الإجابة إلا بعد التحقق من صحتها و يفضل عدم إصدار قرار خوفا من الوقوع في الخطأ.

\*المندفع :يعطي إجابة سريعة و لو كانت خاطئة.

\* المتمركز :يركز اهتمامه على موضوع معين و لا ينتقل من نقطة إلى أخرى إلا بعد الانتهاء من الأولى.

\*الشمولي :يهتم بعدة أمور في وقت واحد و تكون دراسته للمواضيع على عدة مرات.

\*المنتقد :يهتم دائما بنوع العلاقة الموجودة بين مختلف العناصر من تضاد و تناقض.

\* التشابهي :يهتم بالتشابهات و بالعناصر المعروفة حتى لو أدى ذلك إلى إهمال العناصر المهمة.

\*الإنتاجي :يعمل على اكتساب المعلومات بطريقة إيجابية.

<sup>1</sup> ينظر: "دور المتعلم في إنجاح عملية التعليم" <https://www.new-educ.com>

\*المستهلك: يعمل على اكتساب المعلومات بطريقة حيادية.

\*المثابر: يميل إلى وضع جميع إمكانياته الذهنية للقيام بأي نشاط.

\*الواقعي: يقوم بعملية توافق بين المجهود المبذول و طبيعة النشاط الذي يقوم به.

هذا فيما يخص آليات التلقي اللغوي المعرفي عند مجموع المتعلمين وما ارتبط منها بما يسمى بالفروق الفردية وقد تم تناول ماهيتها في الأساس النفسي ، إذ لابد للمناهج وأداته التنفيذية المتمثلة في المعلمين من إدراكها لاختيار قنوات التواصل التعليمي المناسبة لكل نوع. وتفادي الوقوع في مشكل تشويش استيعاب المادة المتعلمة .

كما تؤكد التعليمية على وجوب معرفة الوسائط التربوية التي تمت من خلالها التنشئة القيمية للمتعلم وهي كثيرة ( الأسرة ، الحي ، الكتاتيب والمساجد دور الحضانة ورياض الأطفال ، الوسائل المكتوبة والسمعية والبصرية ..... إلخ )، كلها تتظافر لتكوين شخصية المتعلم وملكته اللغوية قبل الالتحاق بالمدرسة \*، إلا أن أكثر الوسائط أهمية وتأثيراً في ذلك هي الأسرة، فهي لا تعتبر من أهم الجماعات الإنسانية وأعظمها تأثيراً في حياة الفرد فقط، وإنما هي الحياة وهي الجماعة أيضاً، فهي الوحدة البنائية الأساسية التي تقوم بالدور الرئيسي في بناء المجتمع وتدعيم وحدته، وتنظيم سلوك أفرادها حيث يكون لهذا الوسط الدور الأول في عملية التنشئة الثقافية للطفل.<sup>1</sup> حيث أن التعلم الجيد للمتعلم الجيد يكون بالتكامل المدروس الواعي بين الأسرة والمعلم ، من خلال تظافر الجهود في تبليغ المعرفة اللغوية وبخاصة عند تلميذ المرحلة الابتدائية.

1/3 قطب المعرفة اللغوية في المرحلة الابتدائية : ويتم في هذا القطب تناول ماهية المعرفة المعلمة المتعلمة ورصدها وتحليلها .

1/3/1 ماهية المعرفة اللغوية في المرحلة الابتدائية: نُعرّف المعرفة اللغوية اجرائياً في مقامنا هذا ، على أنها مجموع المحتويات اللغوية الحاوية لمجموع القيم الواجب تعليمها لمتعلمي المرحلة الابتدائية . والمجسدة في الأنشطة اللغوية المقررة عليهم .

\* للاستزادة ينظر : دليلة مصمودي [دور الفضائيات العربية في تنمية المهارات اللغوية للطفل الجزائري] ، ص 83-99.

<sup>1</sup> إيمان العربي النقيب: القيم التربوية في مسرح الطفل، ص 12.

حيث يعتمد أسلوب تدريس المعرفة اللغوية في هذه المرحلة على تعليمها كفنون، إذ يرتبط كل منها بالآخر ويؤثر فيه ويتأثر به، أي تدرس اللغة العربية على أنها استماع، وكلام وتحدث وقراءة، وكتابة... وهذا طريق موصل إلى تدريس اللغة بطريقة الوحدة.<sup>1</sup>

ففي مرحلة الابتدائية كصفة خاصة يجب أن تتداخل هذه الفنون، ذلك لأن الكلمات التي يستمع إليها التلميذ ويفهمها، هي التي يمكن أن يستخدمها في حديثه، حيث يستعين التلميذ في فهم ما يقرأ بما استمع إليه وما استخدمه في حديثه.<sup>2</sup>

وهو ما تحققه المقاربة النصية المشتملة على عنصري الشمولية وإدماج المكتسبات، إلى جانب الاعتماد على الطرائق النشطة في تعليمية اللغة العربية التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية كما سبق ذكره، بحيث يدمج تعلماته، يبحث و يكتشف و يمارس و يبني معرفته اللغوية معتمدا على نفسه، وهو ما تعمل عليه بيداغوجيا المشروع إلى جانب ما سبق ذكره، كونها تعزز منحى التعلم باعتبارها ممارسة عملية لكل المبادئ البيداغوجية المختارة لتعليمية الأنشطة اللغوية.

وعلى هذا إذا استثمر المعلم ما سبق ذكره وعمل على تنمية الثروة اللغوية في أي فن من هذه الفنون، فإنه يسهم في تنمية الثروة اللغوية في الفنون الأخرى، أي أن هذه الفنون يجب أن تتكامل في عملية التدريس، ولكن الملاحظ في منهاج اللغة العربية بصفة عامة هو عدم الاهتمام بطني الاستماع والحديث بالشكل المطلوب، رغم أنهما يحتويان الكثير من المهارات اللغوية الضرورية للنمو اللغوي لاستخدامها بطريقة فعالة سواء كانت من إعداد المعلم، أم كانت من إعداد غيره.<sup>3</sup>

وما تجدر الإشارة إليه أن التكامل لا يقع بين فنون اللغة فحسب، بل لابد أن يتعداه إلى اللغة العربية وعلاقتها بالمواد التعليمية الأخرى، إذ أن اللغة العربية ليست مادة دراسية وكفى، ولكنها بالإضافة إلى ذلك وسيلة لدراسة المواد الدراسية الأخرى التي تدرس في مختلف المراحل التعليمية، وإذا استطعنا أن نتصور شيئا من ظواهر العزلة والانفصال بين المواد الدراسية، فلا يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية علمية كانت أو أدبية.

<sup>1</sup> لكحل لخضر: "الاصلاح التربوي في ظل العولمة"، ص 191.

<sup>2</sup> ينظر. على مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 61.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 61.



وإذا كانت اللغة العربية هي مادة التخصص التعليمي لمعلمي اللغة العربية ، فهي بالنسبة إلى سائر المعلمين مفتاح المواد التي يقومون بتدريسها، كما أنها وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وشرحها للتلاميذ، و لغة تأليف الكتب التي يدرسونها لهم.

فهناك علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها من المواد، حيث ثبت و بالتجربة أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من المواد الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فالتلميذ المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة ويلم بما يقرأ في المواد الأخرى أسرع من الآخرين ، وكثير من الخطأ في إجابات التلاميذ يعود إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون، أو إلى ضعفهم في التعبير عما يعرفون. وعلى هذا فإن كثير من المواد الدراسية الأخرى كالتاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية عموما يمكن اتخاذها مادة للدراسات اللغوية، وعلى مدرسي اللغة العربية أن يتعرفوا على المواد الدراسية الأخرى ويختاروا من مادتها ما يصلح للدراسات اللغوية، لأن هذا يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ، ويؤدي إلى الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المنهاج المختلفة.<sup>1</sup>

وبالعودة إلى فنون اللغة العربية فإننا نجد أن الاستماع هو الفن اللغوي الأساسي الذي يجب التدريب عليه من البداية ، و الكلام هو التعبير الشفوي، والقراءة تتضمن فيما تتضمن، الأدب شعره ونثره للأطفال وللكتاب، والكتابة تتضمن التعبير التحريري والخط والإملاء، أما النحو فهو القاسم المشترك الأعظم بين كل هذه الفنون.<sup>2</sup>

فنون صاغت منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية على هيئة أنشطة، هذه الأخيرة تمثل المعرفة اللغوية خاصة بحثنا والتي رصدناها من مصادرها التربوية على رأسها منهاج اللغة العربي.

فالمنهاج على وجه العموم، هي تلك الأرضية المشتركة بين المعلم والمتعلم... في أي ميدان تربوي أو مهني كان، وهي التي من خلالها تطرح أفكار تستوجب أحيانا الشرح أو المناقشة، و هي كذلك المراجع المباشرة التي يتم إسنادها للمتعليم في بداية كل فصل دراسي وقد ترافقه حتى نهايته، لذا لا بد من تمحيصها وتقنينها بأدق الطرق والوسائل العلمية المتاحة من أجل تحقيق الهدف المنشود عند القيام بأية عملية تربوية طالما هي المعيار الأساس الذي يتم إسنادها للمتعليم في بداية كل فصل دراسي.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر : المرجع السابق ص 62- 64.

<sup>2</sup> ينظر : المرجع نفسه ، ص 61.

<sup>3</sup> عبد الله هنية: "الثقافة المحلية في التربية والتعليم"، ص 342.

1/ 3/ 2 محتويات المعرفة اللغوية في المرحلة الابتدائية: وهي مجموع المحتويات المختارة لهذه المرحلة والمتدرجة عبر السنوات الخمس . على نحو يفترض أن يكون ذا ترتيب منطقي ومتسلسل بشكل تصاعدي . جمعناها من مناهج اللغة العربية وكتبها المدرسية. على النحو المذكور أسفله .

### 1/ 3/ 2/ 1 المعرفة اللغوية للسنة الأولى ابتدائي : برمجت لها الأنشطة التالية :

#### 1/ 3/ 2/ 1/ 1 تعبير شفوي - قراءة وكتابة: تشكل هذه الأنشطة مجالا من الوقت في الصباح،

يتصرف فيه المعلم حسب ما يقتضيه كل نشاط، وفق إمكانيات المتعلمين في تحقيق الكفاءة المستهدفة.<sup>1</sup>

#### 1/ 3/ 2/ 1/ 1 التعبير الشفوي : يستهل به لجعل المتعلمين في وضعيات يمارسون فيها الأحداث

ويتناولون الكلمة ويتدربون على النطق السليم والأداء الصحيح للمقاطع الصوتية في بداية المرحلة، ثم يتناولون أطراف الحديث فيما بينهم في المراحل اللاحقة. ويستند هذا النشاط إلى رسوم وموضّحات تساعد على الإفصاح عما يريدون، وينبغي تناول وضعياته بوسائل مختلفة تجنباً للرتابة والملل، كأن يتحدث المتعلم بعد وضعية الاستماع، أو يلاحظ فيعبر عما يلاحظه، أو يتواصل في جو يتدرّب فيه على تبادل الحديث.<sup>2</sup> وقد حددت المعرفة اللغوية في كتاب اللغة العربية تحت مسمى التعبير الشفوي و التواصل على النحو الآتي:<sup>3</sup>

المرحلة الأولى	المجال	الموضوع	الصفحة	المرحلة الثانية	المجال	الموضوع	الصفحة
المرحلة الأولى	القائلة	الجملة الاسمية	08	المرحلة الثانية	المحفظ على المحيط	التعليق ب (لأن) هذا ، هذه	67
		الجملة الاسمية	12			هؤلاء ، ذاك ، هنا ، هناك	68
		الجملة الفعلية	16			حروف الجر : ب ، إلى ، على ، في	68
		جملة ، ظرف مكان وزمان	20			العطف ، و ، ثم	68
المرحلة الثانية	المدرسة	الجملة المثبتة	24	المرحلة الثانية	التضامن والمواطنة	الذي ، التي	76
		الجملة المنفية ب "لا" ، "ما"	28			التنبيه ب (ها) مع (هو)	80
		صيغ التشبيه (يشبه)	32			الضمائر المنفصلة : أنا ، أنت ،	84
		صفات دالة على الجر	36			أنت ، هو ، هي .. الضمائر المتصلة	88
المرحلة الثانية	التسليم	صفات و أصدادها	40	المرحلة الثانية	التضامن والمواطنة	الرغبة ، الغاية.	92
		صفات التذكير والتأنيث	44			الاحتمال ب: ربما، لعل	96
		التعجب: ما أجمل	48			أسماء الأفعال : تعال ، هيا ،	100
		الاستفهام : من ، كيف	52			هات ، هالك .	100
المرحلة الثانية	التسليم	الاستفهام: هل ؟ أين ؟ ماذا ؟		المرحلة الثانية	التضامن والمواطنة	الترحيب والاستحسان	104

<sup>1</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 08 .

<sup>2</sup> ينظر: المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> ينظر: اللغة العربية، كتاب التلميذ ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، جدول المحتويات.

108	النبي ب: لا. التحذير ب: احذر	المواصلات و					
112	وانتبه	الاتصال					
116	الملكية	الحفلات					

و نلفت الانتباه هنا إلى إثثار مصطلح التواصل الشفوي على المحادثة، وذلك باعتبار أن التواصل الشفوي

أيسر من المحادثة من حيث أن الطفل في التعبير هو المرسل والمستقبل معاً، فهو يستقبل المعاني المرادة من داخله، ويربطها بالأصوات ثم يرسلها إلى الخارج في صورة منطوقة، و من ثمة فالطلاقة في التعبير الشفوي تتوقف على وعي الطفل بذاته، و تمكنه من المعاني الداخلية لديه، و وفرة هذه المعاني، و وعيه بالأصوات المختارة وجودة ربطه بين المعنى و الصوت المناسب.

و أما المحادثة و خاصة داخل الصفوف فيصعب أمرها نوعاً ما، لأن فيها متحادثين يختلفان حتماً في النمو و الخلفية البيئية و الثقافية و مستويات الذكاء، و من ثم يتوقع أن يكون النضج في المحادثة أبطأ منه في التواصل الشفوي، وإن الهدف من حصص التواصل الشفوي، هو دفع التلميذ إلى الانطلاق في التعبير بتدليل الحواجز اللغوية الصارمة و تيسير سبيله إلى استعمال لغة مبسطة واضحة معبرة عن حاجات هو الوسط الذي يعيش فيه، و من ثمة تتوسع استخداماته اللغوية و يتدرب على استعمال بدائل لغوية أخرى تضاف إلى رصيده. وفي هذه السنة الأولى من تعليم الطفل، يتفق المربون على تقسيم حصص التواصل الشفوي إلى مرحلتين.

-المرحلة الأولى: تغطي فترة التهيئة اللغوية التي تبدأ من الوحدة التعليمية الأولى إلى الوحدة التعليمية الرابعة، والهدف من هذه الفترة تيسير اندماج التلميذ مع الآخرين في البيئة الجديدة ودفعه إلى التعبير عن رغبته في الإلمام بما يحيط به في البيئة المدرسية من أسماء ومسميات و جعله يمارس ممارسة صحيحة الألفاظ والتراكيب و المفاهيم اللغوية التي تتردد في البيئة المدرسية.

-القسم الثاني: ويغطي هذا القسم بقية الوحدات التعليمية، و يتمحور حول وسط التلميذ و حول القيم الأخلاقية التي تمكنه من التعايش مع غيره في جو من التآخي و المحبة و التضامن و التعاون، و على المعلم أن يستعين في تنشيط الحصص بمخطط نشاط التعلم بمراعاة التدرج في تقديم الدروس بأن

ينطلق من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، وفق ما تتحمله عقول التلاميذ، و يسمح به مستواهم المعرفي و الوجداني و الحسي الحركي<sup>1</sup>.

1/ 1/2/3 / 2/ القراءة والكتابة : في هذه المرحلة يعتبر هذان النشاطان مكملان لنشاط التعبير الشفوي، إذ أنّ موضوع القراءة والكتابة يستوحى من النشاط السابق، فيتدرّب التلاميذ على القراءة والكتابة معاً، حسب الأهداف التعليمية المقررة في الوحدة وفق ما يتطلبه كلّ نشاط و تقتضيه إمكانات المتعلمين.<sup>2</sup> وقد حددت المعرفة اللغوية للقراءة في كتاب اللغة العربية على النحو الآتي:<sup>3</sup>

المراحل	المجال	الموضوع	المراحل	المجال	الموضوع
المرحلة الأولى	العائلة	كلمات دالة على أفراد الأسرة كلمات دالة على العائلة كلمات دالة على مرافق البيئة كلمات دالة على الفضاء الزمني والمكاني	المرحلة الثانية	المدرسة	حرف الميم حرف الباء حرف الدال حرف التاء
					حرفا الراء والضاد حرفا العين و الهاء حرفا السين و الزاي حرفا الطاء و اللام حرفا النون و الميم
	الرياضة و التسلية				
المرحلة الثانية	المحيط	حرفا الغين و الخاء حرفا الثاء و الذال حرفا الباء و الطاء ال القمرية ، مراجعة ب ، ت ، ن ، ث ، ي	المرحلة الثالثة	التضامن	ال الشمسية ، مراجعة ه ، ة ، ض ، ظ ، د ، ذ ال تنوين + مراجعة : ط ، ت مراجعة ال القمرية + س ، ش ، ص ، ر ، ز المد مراجعة : ع ، غ
					المواصلة و الاتصال
	المواصلة و الاتصال	أسماء الإشارة + مراجعة: ج، ح، خ مراجعة : ك + أسماء الإشارة		الأعياد و الحفلات	قراءة فقرات + مراجعة : الهمزة ، الواو ف ، ق

وينقسم تدريس هذا النشاط إلى ثلاث مراحل:<sup>4</sup>

\*المرحلة التمهيدية: وتنجز هذه المرحلة خلال أربع وحدات تعليمية أي من الوحدة التعليمية الأولى إلى الوحدة التعليمية الرابعة، ويسعى المعلم في هذه المرحلة إلى تهيئة التلاميذ و مساعدتهم على التكيف مع حصص القراءة و الرغبة فيتعلمها و كذلك إلى تطوير لغتهم الشفوية و جعلهم يدركون العلاقات بين

<sup>1</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 13.

<sup>2</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 08.

<sup>3</sup> ينظر: اللغة العربية، كتاب التلميذ ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، جدول المحتويات.

<sup>4</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 14.

الأشكال و الرموز و الأصوات و الصور و تصحيح نطقهم و تنمية محصلهم اللغوي عن طريق القراءة الإجمالية.

\*مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة:

فبعد أن تمرن التلميذ على النطق الصحيح و التعبير الشفوي السليم يكون مستعداً لتعلم الحروف، حيث يتدرب في هذه المرحلة على اكتشاف الحروف و قراءة الجمل التي تشتمل على الحرف – موضوع الدرس- و تشمل هذه المرحلة ست عشرة وحدة تعليمية، أي من الوحدة التعليمية الخامسة إلى الوحدة التعليمية العشرين.

ج – مرحلة القراءة الفعلية: فبعد أن يكون التلميذ قد درس جميع الحروف منفصلة و متصلة، يتمكن حينئذ من اكتساب المهارات القرائية بسهولة و يسر، فيدرّب على قراءة نصوص مناسبة لمستواه. وتبدأ هذه المرحلة من الوحدة الواحدة و العشرين إلى الوحدة الثلاثين أي الوحدة الأخيرة. وبالنسبة إلى الطرائق المتبعة في تدريس حصص القراءة فينبغي أن تخضع للكفاءة القاعدية المحددة و الأهداف التعليمية المذكورة بمراعاة خصائص كل مرحلة.

أما المعرفة اللغوية لمهارة الكتابة فقد حددت لها في الكتاب المدرسي المحتويات التالية:<sup>1</sup>

المرحلة	المجال	الموضوع	المراحل	المجال	الموضوع
المرحلة الأولى	العائلة	.تلوين مستطيلات .رسم خطوط متنوعة .رسم خطوط متنوعة .رسم أشكال هندسية	المرحلة الثالثة	المرحلة الثانية	.الميم .الباء .الدال .التاء
المرحلة الثانية	المرحلة الثانية	.الراء و الضاد .العين و الهاء .السين والزاي .الطاء و اللام .النون و الجيم	المرحلة الثالثة	المرحلة الثانية	.الغين والحاء .الثاء و الذال .الباء و الطاء الحروف المراجعة
المرحلة الثالثة	المرحلة الثانية	.الراء و الضاد .العين و الهاء .السين والزاي .الطاء و اللام .النون و الجيم	المرحلة الثالثة	المرحلة الثانية	.الغين والحاء .الثاء و الذال .الباء و الطاء الحروف المراجعة

<sup>1</sup> ينظر: اللغة العربية، كتاب التلميذ ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، جدول المحتويات.

حيث يقصد بالكتابة في منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي تصوير الحروف و المقاطع و الكلمات حسب نموذج يحاكيه المتعلمون انطلاقاً مما توفر لديهم من مهارات فردية. و الكتابة من الأدوات الرافدة للتواصل في مجال اللغة.

تنشيط حصص الكتابة من خلال النشاطين الفرعيين : نقل ما يشهد مثل:

- رسم خطوط وأشكال متنوعة.
- تصوير حروف حسب مواقعها من المفردة.
- كتابة الحرف كتابة واضحة مع احترام التناسق بينه و بين مربعات الكراس.
- كتابة المفردة كتابة متناسقة.
- كتابة الجمل مع احترام التناسق بين كلماتها.
- كتابة ما يسمع (إملاء): هو نشاط أساسي تقيمي في هذه السنة و هو متلائم مع القراءة و الكتابة و التعبير الشفوي. و يعتمد في تنشيطه على المنظور و المسموع ، وعلى العموم، يمكن تلخيص أهداف هذا النشاط فيما يلي:
- رسم أصوات الحروف التي يتعلمها حسب موقعها في الكلمة.
- تمييز أصوات الأحرف و رسمها.
- تمييز أصوات الأحرف المتقاربة كتابة و رسمها.
- ربط الصوت بصورته المكتوبة لرسم هذه الصور رسماً صحيحاً حسب مواقعها في الكلمة.<sup>1</sup>

1/2/3/1 المحفوظات: تخصّص حصّتان لأداء المقطوعات القصيرة من شعر الأطفال قصد

الاستظهار، أو من أجل مسرحة القصص القصيرة أو الحكايات.<sup>2</sup> وقد حدد الكتاب المدرسي

للمحفوظات المعرفة اللغوية التالية:<sup>3</sup>

<sup>1</sup> منهاج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 14.

<sup>2</sup> منهاج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 08.

<sup>3</sup> ينظر: اللغة العربية، كتاب التلميذ ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، جدول المحتويات.

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

المراحل	المجال	الموضوع
المرحلة الأولى	العائلة	أمي وأبي
المرحلة الثانية	المدرسة	مدرستي
	الرياضة والتسلية	هيا نلعب
	الحي	شرطي المرور
	المحافظة على المحيط	الماء
المرحلة الثالثة	التضامن والمواطنة	قسما
	المواصلات والاتصال	القطار
	الحفلات	وداعا مدرستي

1/ 3/1/2/3 الألعاب القرائية والكتابية: تُفترَح على الأطفال أنشطة في القراءة والكتابة يتعلمون فيها اللعب، ويراجعون المكتسبات السابقة بواسطة ألعاب متنوّعة مشوّقة بهدف الترويج عن النفس وشدّ الانتباه والترغيب في التعلم، والاستعداد للممارسة نشاط الإدماج.<sup>1</sup>

1/ 3/1/2/4 نشاط الإدماج: هو نشاط تقييم تختّم به وحدة التعلم، وتكون فرصة لتقييم المتعلمين على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة أثناء الأسبوع، على أن تراعى مكتسبات التلاميذ القليلة في السنة الأولى.<sup>2</sup> ويمثلها التعبير الكتابي، الذي حدّد الكتاب المدرسي معرفته اللغوية بالمحتويات التالية<sup>3</sup>:

المراحل	المجال	الموضوع
المرحلة الأولى	العائلة	ربط صور ورسومات بمدلولات
المرحلة الثانية	المدرسة	تسمية أشياء
	الرياضة والتسلية	الإجابة بالنفي أو الإثبات عن صور ورسومات
	الحي	ملء فراغات بكلمات مناسبة
	المحافظة على المحيط	ترتيب جمل
المرحلة الثالثة	التضامن والمواطنة	الإجابة عن أسئلة شفوية بكلمات مكتوبة
	المواصلات والاتصال	التعبير عن موضوعات بجمل
	الأعياد والحفلات	

و الجدير بالذكر أن موضوعات التعبير الكتابي تستمد من محاور القراءة و التعبير و التواصل و المطالعة المسموعة. ولأهميته تم تقديمه ليدرس في السنة الأولى من التعليم الابتدائي وذلك بدءاً من الفصل الثالث، و إذا تمّ هذا التقديم، فذاك بنية غرس البذور الأولى لملكة الإبداع في التعلم. وعلى العموم، يمكن تنشيط حصص التعبير الكتابي من خلال:<sup>4</sup>

● إتمام كتابة جملة من النص.

<sup>1</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 08

<sup>2</sup> الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> ينظر: اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جدول المحتويات.

<sup>4</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 14.

- كتابة جملة بسيطة متكاملة الأركان.
  - ترتيب أركان الجملة ترتيباً صحيحاً وإبدال بعض كلماتها بما يناسب المعنى.
  - إتمام عبارة ناقصة بكلمة.
  - ترتيب كلمات تم تفرقة في جملة تامة المعنى.
- وما يجدر لفت الانتباه إليه هو أن تكون موضوعات التعبير الكتابي:
- متناسبة مع قدرة المتعلم العقلية و اللغوية.
  - ملائمة لميول المتعلم و رغباته.
  - مستمدة من واقع هو تجاربه و غير بعيدة عن إدراكه.
  - مستوحاة من مناسبات و ألعاب و نشاطات التوعية.
  - محددة بوضوح.
  - حافزة على التخيل.
  - تعتمد الأساليب المتنوعة.

1/ 2/ 3/ 2 بالنسبة لأنشطة السنة الثانية ابتدائي : تتمثل أهم أنشطة التعلم المقررة على تلاميذ

السنة الثانية من التعليم الابتدائي في القراءة و التعبير الشفوي والكتابة والمحفوظات و الأناشيد ونشاط الإدماج. وإذا كان قد شرع في تطبيق المقاربة النصية ابتداء من السنة الأولى، فإن برنامج السنة الثانية يواصل استثمارها وإرساء قواعدها<sup>1</sup>. حيث تم تقديم الأنشطة على النحو الآتي :

1/ 2/ 3/ 1 التعبير الشفوي والتواصل: يمارس نشاط التعبير الشفوي والتواصل في السنة الثانية، على إثر حصص القراءة وانطلاقاً منها، كما يمارس انطلاقاً من وضعيات أخرى يهيئها المدرس (الانطلاق من مشهد أو حكاية)، وإن كانت النشاطات اللغوية في السنة الأولى تهدف إلى تمكين المتعلم من تشرب النسق عن طريق الممارسة فيأتي التعبير الشفوي في طليعة النشاطات التي تخدم هذا الهدف، فإن المتعلم في

<sup>1</sup> منهاج سنة ثانية ابتدائي ، ص 13.



السنة الثانية يتناول مختلف القواعد الأساسية في إطار النص الذي يقرؤه ، فينتقل من التعبير الشفوي إلى التعبير الكتابي مستغلا الرصيد اللغوي الذي امتلكه ومطبعا للقواعد التي أصبح يعرفها.<sup>1</sup>

1/2/2/3/2 القراءة : يهدف درس القراءة أساسا إلى الربط بين نسقين هما النسق المكتوب والنسق المنطوق. والقراءة مهارة تكتسب بواسطة جملة من التدريبات : تدريب المتعلمين على القراءة الصحيحة والنطق السليم ، تدريبهم على القراءة المسترسلة ومراعاة علامات الوقف والترقيم،..... إلخ ، و يعتبر نص القراءة في إطار المقاربة النصية - أساس نشاطي التعبير الشفوي والكتابة. فنص القراءة يتطرق إلى موضوع و يروج رصيّدًا وظيفيًا، وحوله تدور كل الفعاليات اللغوية من قراءة وعمليات اكتشاف الصيغ والتركيب. فالقراءة فعالية لغوية يتدرب بها المتعلم على عملية الأخذ والاكتساب من النصوص الموضوعية. إن نص القراءة وحدة يتصل بها المتعلم لا ليقرأ فحسب، بل ليكتسب مهارة استثماره والبحث عما يوسع موضوعه. فإتقان القراءة إذًا ينعكس على سائر فعاليات المتعلم المدرسية.

وتتميز القراءة في السنة الثانية بكون المتعلم في ممارستها، ينتقل من قراءة الكلمة والجملة، إلى القراءة المسترسلة لنص متكامل. ولا يتأتى هذا إلا إذا أتقن جميع الآليات التي تمكنه من هذا الاسترسال. ولهذا تقدم دروس القراءة في مرحلتين أو في قسمين : قسم المراجعة، و يَضُمُّ نصوصا تشتمل على الحروف والضوابط والأصوات المدروسة في السنة الأولى وذلك قصد مراجعتها ، و قسم التدريب على القراءة، و يَضُمُّ نصوصا متنوعة قريبة في تناول المتعلم مَبْنًى ومعنى تهدف إلى تفتح ذهنه وتنمية تفكيره ولغته بتناولها لمجموعة من المعاني الحضارية والعلمية والأخلاقية. وبذلك تروّج رصيّدًا وظيفيًا يسدّ حاجاته التبليغية وكذا مجموعة من الأدوات والصيغ التي يلجأ إليها المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي.<sup>2</sup>

1/2/2/3/3 الكتابة : تساهم الكتابة مع مهارة القراءة و التعبير في تمكين المتعلم من اكتساب النسق اللغوي ومن توظيفه . وتهدف الكتابة إلى نقل المتعلم من مستوى الممارسة الصوتية إلى مستوى الإنجاز الكتابي. فتمارين الخط والنقل تدربّه على تقليد نماذج الخط. وتمارين النقل تعودّه على الاسترسال في كتابة الكلمات والجمل في أوضاعها الحقيقية واستعمال علامات الترقيم في أماكنها، أما الإملاء فتقنية تخضع لقواعد معينة يتمكن المتعلم بواسطتها من الانتقال من النسق الصوتي المنطوق به إلى الإنجاز الكتابي. وعلى هذا فنشاط الكتابة يتفرّع إلى: الخط،الإملاء، التمارين الكتابية ، التعبير الكتابي

<sup>1</sup> ينظر : المصدر السابق، الصفحة نفسها .

<sup>2</sup> ينظر : المصدر نفسه ، ص 14، 13.

الذي يعتبر أبرز غايات تدريس اللغة العربية، فأما الخط فيهدف إلى تحقيق أهداف أساسية منها الوضوح، الجمال النسبي، السرعة، تكوين عادة الكتابة الجيدة، تنمية الإحساس لدى التلاميذ بأن وضوح الخط عامل من عوامل نجاح التواصل. وأما الإملاء في هذه السنة فله صلة متينة بنشاطي القراءة والتعبير الكتابي، فالأخطاء الإملائية التي تعلق بالمتعلم كثيرا ما تكون ناجمة عن ضعف في القراءة وعدم السيطرة على مخارج الحروف، كما أنها تؤثر على جمال الخط وتشوه التعبير الكتابي وتعوق فهم الجمل والعبارات. ولا تلقن قواعد الإملاء- في هذا المستوى - بكيفية صريحة، بل يكتسبها المتعلمون عن طريق ممارسة الكتابة واستيعاب الصور الخطية للنص المكتوب. مع العلم أنّ الظاهرة الإملائية تستخرج من نصّ القراءة. أما التمارين الكتابية فهي تطبيقات تقدم للمعلم فرصة الوقوف على مدى اكتساب المتعلم للنسق اللغوي، وتفسح للمتعلم مجالا يستثمر فيه مكتسباته. وأما التعبير الكتابي فهو نشاط تابع لنصّ القراءة أيضا، يتيح للمتعلم أن يستثمر كل مكتسباته من النص استثمارا منظما، ينصب على الأساليب والتركيب و الصيغ، ليصل إلى التعبير في مجال أوسع يغني رصيده الوظيفي، وبذلك يتأتى له إنتاج نموذج الخاص، و ينمو لديه الميل إلى ممارسة الكتابة، لتحقيق مختلف الأغراض. ومن أجل أن يأتي هذا النشاط بثماره يتم الانطلاق فيه من وضعيات حقيقية تتصل بالمتعلم نفسه، فهو يدركها ويستوعبها. ويندرج تحت التعبير الكتابي نشاطا الإدماج وإنجاز المشاريع. فأما نشاط الإدماج فهو نشاط كتابي يسمح للمتعلم بمواجهة وضعيات تتيح له إدماج مكتسباته بشكل تلقائي و غير مصطنع، فهو ليس تطبيقا ولا تمرينا لتثبيت المعلومات، وإنما هو نشاط يهدف إلى دفع المتعلم إلى الإنتاج باستغلال ما يلائم من مكتسباته السابقة المقام المعني. فيتيح إنتاج نصوص متنوعة، إنتاج سندات (رسائل - بطاقات - حكايات قصيرة...)، استعمال ما تيسر من المكتسبات السابقة في وضعيات تواصلية أو تعبيرية حقيقية جديدة، ونشاط الإدماج لا يكون كتابيا فقط. فنشاط القراءة والتعبير الشفوي يمكن أن يتيح فرصا كثيرة لإدماج المكتسبات المتنوعة السابقة. وأما إنجاز المشاريع فيحتل المكانة الهامة في إدماج المكتسبات، إذ يوصي منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي بإنجاز عدد من المشاريع<sup>1</sup>. حيث تم اختار مجموعة من المشاريع. تم ثبتها في فهرس الكتاب المدرسي على التسلسل التالي:<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق، ص 15.

<sup>2</sup> ينظر: لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية، السنة ثانية من التعليم الابتدائي، فهرس المحتويات.

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

المحور	موضوع المشروع	الصفحة	المحور	موضوع المشروع	الصفحة
المدرسة	أكتب مفتاحا	17	عالم الحيوان	أرسم حيوانا وأصفه	125
الحياة الأسرية	أصمم منزلا وأصفه	29	الطبيعة و البيئة	أنجز ساعة تشير إلى حالة الطقس وأصفه	137
الحياة الاجتماعية	أرسم إشارات مرور وأعطي تعليمات	41	المهن والنشاط الاقتصادي	أكتب بور تريه	149
الأعياد والوطنية	بطاقة تهنئة (1)	53	الاكتشافات و الاختراعات	أنجز بطاقة استعمال	161
جسم الإنسان و الصحة	بطاقة تهنئة (2)	65	الإعلام ووسائل الاتصال	أكتب رسالة	173
اللعبة و الترفيه	أصنع أقنعة وأكتب مسرحية (1)	77			
النقل و المواصلات	أصنع أقنعة وأكتب مسرحية (2)	89			
المدينة و الريف	أرسم إشارات للحديقة وأعطي تعليمات (1)	101			
الفلاحة	أرسم إشارات للحديقة وأعطي تعليمات (2)	113			

4/2/2/3/1 المحفوظات : تعتبر المحفوظات وسيلة لتربية أذواق التلاميذ وتعزيز رصيدهم اللغوي

برصيد أدبي.

حيث تهدف إلى تنمية الخيال و تقوية الحفظ والتذكر لدى المتعلمين، تزويدهم بزيادة من الألفاظ والتعابير التي تعينهم على الكتابة و تساعدهم على التعبير الجميل، تعويدهم على الإلقاء الجيد وحسن تمثيل المعنى، تربيتهم تربية ووجدانية بما تثيره المحفوظات في نفوسهم من بواعث الخير ومحبة الفضيلة والجمال، تعويد أذانهم وتدريبها على تمييز النغم وموسيقى الشعر<sup>1</sup>. وإجمال المعرفة اللغوية في نشاط المحفوظات والأناشيد، يبينها الجدول الآتي:<sup>2</sup>

المحور	الموضوع	الصفحة	المحور	الموضوع	الصفحة
المدرسة	المدرسة	18	المواصلات و النقل	الطائرة	90
الحياة الأسرية	تحية الدار	30	عالم الحيوان	الطائر الصغير	126
الحياة الاجتماعية	الشرطي	42	الطبيعة و البيئة	الطبيعة في بلادي	138
الأعياد والوطنية	من جبالنا	54	المهن و النشاط الاقتصادي	نحن أصحاب الحرف	150
جسم الإنسان و الصحة	المرضة	66	الاكتشافات و الاختراعات	سفينة الفضاء	162
اللعبة و الترفيه	اللعبة	78	الإعلام ووسائل الاتصال	وداع المدرسة	174

3/2/3/1 بالنسبة لأنشطة السنة الثالثة ابتدائي : تتمثل أهم نشاطات التعلّم المقرّرة على تلاميذ

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في القراءة والمطالعة و التعبير الشفوي و الكتابة و المحفوظات و

<sup>1</sup> ينظر : المصدر السابق ، ص 15، 16.

<sup>2</sup> ينظر : لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية، السنة ثانية من التعليم الابتدائي،، فهرس المحتويات.

الأناشيد. والمنطلق في كلّ النشاطات هو النص الذي يستند عليه في القراءة وفي التعبير الشفوي والكتابي وفي الحفظ<sup>1</sup>.

### 1/ 3/2/3/1 القراءة/ التعبير الشفوي والتواصل/ الكتابة(الخط، الإملاء، التمارين الكتابية،

التعبير الكتابي، نشاط الإدماج): جاء الحديث عن هذه الأنشطة في منهاج هذه السنة شبه مطابق لما تناوله منهاج سنة ثانية عدا الاختلاف حين الحديث عن الخط الذي يتعلّق في هذه المرحلة بكتابة نصوص يراعى فيها الوضوح من حيث رسم الكلمات و توزيعها في فضاء الورقة و توظيف علامات التّقييم المختلفة و السرعة، و الوصول بالمتعلّم إلى الكتابة بوضوح و يسر لتنمية الإحساس بأنّ هذا الوضوح عاملها من عوامل نجاح التواصل. والإملاء الذي يعد نشاطا متصلا بالقراءة التي تمكّن التلميذ من التعرّف على الحروف و الكلمات التي ترد في هيئات مختلفة و أشكال متنوعة حسب مواقعها و تثبيتها في ذاكرته. ومن هنا يهدف هذا النشاط إلى تنمية قدرة المتعلّم على ملاحظة الظواهر الخطيّة، و تعليمه كتابة الكلمات بصورة صحيحة واستخدام علامات التّقييم و تنظيم الكتابة، و كلّ هذا يلعب دورا كبيرا في نشاط التعبير الكتابي. ومن هنا، فإنّ دروس الإملاء تركّز على المشكلات التي تعرقل تعلّم التلميذ و المستخلصة من نص القراءة. أما التمارين الكتابية، فتقدم للتلميذ بعد القراءة أو بعد حصة التعبير الشفوي و التواصل موضوعات متصلة بما سبق. و يراعى في هذه التمارين التدرّج في صعوبة الإنجاز بالنظر إلى وتيرة تقدم كلّ تلميذ و مستواه.. أما التعبير الكتابي فينطلق من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية. ذلك أنه كلما كانت هذه الوضعيات دالة بالنسبة للتلميذ زادت رغبته في الكتابة لأنه يجد متّسعا للتعبير عن اهتماماته و ميوله و حاجاته و حياته و يجد فرصة لتوظيف ما تعلّمه.

و انطلاق التعبير الكتابي من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية يتماشى تماما مع الهدف الأسمى المتوخى من هذا النشاط و هو الوصول بالتلميذ إلى إنتاج نصّه الخاص الذي يسمح له بالوعي بشخصيته و بالتالي ينمو لديه الميل إلى ممارسة الكتابة في أوسع معانيها من حيث هي وسيلة من أهم وسائل التواصل.

أما نشاط الإدماج فهو نشاط كتابي يستند إلى وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية معقّدة، تحتاج إلى توظيف مكتسبات متنوعة. ولا يربط هذا النشاط بالتعبير الكتابي حصرا، بل قد يرتبط بالتعبير الشفوي

<sup>1</sup> منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 13.

من حيث إنه يسمح للمتعلم بتوظيف مكتسباته. وتُعتبر المشاريع أهم محطة لهذا النشاط.<sup>1</sup> لذا اختيرت  
المشاريع الكتابية المرصودة في الكتاب المدرسي:<sup>2</sup>

المحور	الموضوع	الصفحة
المدرسة	.كتابة رسالة	22
العائلة	.كتابة دعوة	40
الأعياد	.كتابة بطاقة تهنئة	58
الصحة وجسم الإنسان	.كتابة قائمة	76
العلاقات الاجتماعية	.كتابة قصة	94
الطبيعة و البيئة	.كتابة شعر	116
الريف و خدمة الأرض	.كتابة نص سردي	134
المدينة و الحرف	.انجاز دليل	152
الإعلام ووسائل النقل	.كتابة حوار	170
الألعاب	.انجاز لافتة	184

1/ 2/3/2/3/2/3 المحفوظات : يتدرّب المتعلّم فيها على الاتصال بنماذج أدبية ليتذوقها و يحفظها.<sup>3</sup>

ومجموع المعرفة اللغوية الخاصة بالمحفوظات يعددها الجدول الآتي:<sup>4</sup>

المحور	الموضوع	الصفحة
المدرسة	نحن أطفال صغار (ملاحظة: خطأ في عنوان الأنشودة في فهرس الكتاب)	25
العائلة	.الأم / جدتي	43
الأعياد	.العيد / وطننا (غير معنونة في فهرس الكتاب)	61
الصحة وجسم الإنسان	.الطبية : خطأ في عنوان الأنشودة (طبية حيناً)	79
	.الحليب : غير معنونة في فهرس الكتاب	79
العلاقات الاجتماعية	.جيراننا	79
الطبيعة والبيئة	.الماء ( اختلاف الأناشيد في الصفحة على ما هو موجود في الفهرس)	119
	.العصافير	119
الريف وخدمة الأرض	.في مطلع الربيع	137
	.من أغاني الرعاة	137
المدينة والحرف	.النجار	155
الإعلام ووسائل النقل	.القبطان الصغير	173
الألعاب	.أرجوحي	187

إلى جانب ما ذُكر عدّد التوزيع السنوي المعرفة اللغوية الخاصة بباقي أنشطة اللغة العربية لسنة ثالثة  
ابتدائي والمتمثلة في:<sup>5</sup>

**\*تراكيب وظواهر نحوية :**

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق، 13- 15.

<sup>2</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة ثالثة من التعليم الابتدائي، التوزيع السنوي للمحتوى.

<sup>3</sup> ينظر: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 15.

<sup>4</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة ثالثة من التعليم الابتدائي، التوزيع السنوي للمحتوى.

<sup>5</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة ثالثة من التعليم الابتدائي، التوزيع السنوي للمحتوى.

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

المحور	الموضوع	الصفحة	المحور	الموضوع	الصفحة
المدرسة	.النص .الفقرة .الجملة	12 16 20	الطبيعة و البنية	.الجملة الفعلية + الصفة .الجملة الفعلية + الحال .الجملة الفعلية+ الصلة الذي و التي .الجملة الفعلية + الصلة اللذان و اللتان	102 106 110 114
العائلة	.الإسم .الفعل .الحرف	30 34 38	الريف وخدمة الأرض	.الجملة الاسمية المنفية ب ليس .الجملة الفعلية المنفية ب لا .الجملة المنفية بلم و لن	124 128 132
الأعياد	.النكرة و المعرفة .المذكر و المؤنث .المفرد و الجمع	48 52 56	المدينة و الحرف	.الجملة الفعلية + الظروف (أمام، وراء، قدام) .الجملة الفعلية + ظرف الزمان :بعدها ، عندما .الجملة الفعلية + حروف الجر في ، إلى ، على	142 150 146
الصحة و جسم الإنسان	.جمع التكسير .جمع المذكر السالم .جمع المؤنث السالم	66 77 74	الإعلام ووسائل الاتصال	.الجملة الإستفهامية بالهمزة وصل .الجملة الإستفهامية "من، ماذا" .الجملة التعجبية	164 168 160
العلاقات الاجتماعية	.الجملة الفعلية البسيطة .الجملة الاسمية البسيطة .جمل اسمية أخرى	84 88 92	الألعاب	.الجملة مع : "لكي" لأن .مراجعة التراكيب و الصيغ	178 182

**\*الصيغ والأساليب :**

مدرسة	11	كذلك. أيضا
العائلة	29 37	.طول النهار / طول الليل .الروابط : الواو/الفاء / ثم
الأعياد	51 51 55	.أريد أن / أرجوك .السين/سوقا .ليس عندي
الصحة و جسم الإنسان	65 69 73	.لماذا ؟ .النفى ب لا .عليك أن
العلاقات الاجتماعية	87 87 87 91	.في يوم من الأيام .بينما وهكذا .لأشك أن .الواحدة تلو الأخرى
الطبيعة و البيئة	101 105 111 113	.الصفة .صيغة الحال .صيغة الذي و التي .أبها. أيتها
الريف و خدمة الأرض	123 127 131	.النفى و الاستثناء " لم، إلا" .شيئا فشيئا .أفضل أن
المدينة و الحرف	149/145 / 141	.المثنى والجمع " هذان هؤلاء " / " ما ""بل "" / " ما " " حتى "
الإعلام و وسائل النقل	159/163	" هل " "أم " / " آه " ، " لم " ، " هو " عدم توافق ترتيب الموضوع الكتاب و ترتيبها في الفهرس
الألعاب	177	" لكن "

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

**الصرف :**

الصفحة	الموضوع	المجال
17	هو . هي	المدرسة
35	أنا /نحن مع المضارع	العائلة
53	السين، سوف/ أنت ، أنت ، أنتما /أنتم ، أنتن مع الماضي	الأعياد
71	استبدال الاسم بالضمير هو، هي ، هما ، هن ، هم	الصحة وجسم الإنسان
89	استبدال الاسم بالضمير المتصل به . ما	العلاقات الاجتماعية
107	أنا ، أنت ، أنت مع الماضي والمضارع	الطبيعة و البيئة
119	توظيف ما ولا مع الفعل الماضي والمضارع	الريف و خدمة الأرض
147	الضمير المتصل : ي- هـ . ما . كـ / بي . به . ها . كـ . كـ	المدينة والحرف
165	فعل الأمر	الإعلام ووسائل النقل
183	مراجعة	الألعاب

**الإملاء :**

الصفحة	الموضوع	المجال
13	" ال " القمرية	المدرسة
17	" ال " الشمسية	
91	ترك البياض بين الكلمات	العائلة
49	التنوين بالضم	الأعياد
53	التنوين بالفتح	
57	التنوين بالكسر	
67	الألف المقصورة في الأسماء	الصحة وجسم الإنسان
71	الألف المقصورة في الأفعال	
75	الألف المقصورة في الحروف	
85	الهمزة في أول الكلمة	العلاقات الاجتماعية
89	الهمزة في وسط الكلمة	
93	الهمزة في آخر الكلمة	
103	الناء المربوطة	الطبيعة و البيئة
107	الناء المفتوحة	
111	الذي . التي	
115	اللتان . اللتان	
125	الألف بعد الواو في الأفعال	الريف و خدمة الأرض
129	كتابة لكن ، هكذا ، إله	
151	الكاف + التعريف	المدينة
147	الباء + التعريف	والحرف
143	اللام + التعريف	
161	كتابة علامات الوقف	الإعلام ووسائل النقل
165		
169		
	مراجعة الناء المفتوحة والمربوطة	الألعاب

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

**المعجم:**

المجال	الموضوع	الصفحة
المدرسة	الرصيد الخاص بالمدرسة وبالخيريف	13
العائلة	الرصيد الخاص بالعائلة	31
	الرصيد الخاص بالمنزل	39
الأعياد	أضداد الصفات	-
الصحة وجسم الإنسان	الرصيد الخاص بالأطعمة	67
	الرصيد الخاص بالطب	75
العلاقات الاجتماعية	الترادف	85
	الأضداد في الأسماء والأفعال	93
الطبيعة و البيئة	الترادف	
	الرصيد الخاص بالعصافير	111
	الرصيد الخاص بأنواع الأشجار	115
الريف و خدمة الأرض	الرصيد الخاص بالبيئة	125
	الرصيد الخاص بخدمة الأرض	133
	الرصيد الخاص بأدوات الفلاح	
المدينة والحرف	الرصيد الخاص بالمدينة	143
	الرصيد الخاص بالحرف	151
الإعلام ووسائل النقل	الرصيد الخاص بوسائل الاتصال	169
الألعاب	الرصيد الخاص بالألعاب والرياضة	179

**النص التوثيقي:**

المجال	الموضوع	الصفحة
المدرسة	نص وصفي إخباري	24
العائلة	نص وصفي إخباري حول مفهوم العائلة	42
الأعياد	نص حول عيد الاستقلال	60
الصحة وجسم الإنسان	نص علمي حول فوائد الأطعمة	78
العلاقات الاجتماعية	نص إخباري حول التضامن	96
الطبيعة و البيئة	نص علمي حول الأشجار	118
الريف و خدمة الأرض	نص إخباري حول فوائد الحبوب والحيوانات	136
المدينة والحرف	نص إخباري حول الصناعة اليدوية والحرف	154
الإعلام ووسائل النقل	نص إخباري حول وسائل النقل	172
الألعاب	نص إعلامي حول الألعاب	186

أ/ 4/2/3 بالنسبة لأنشطة السنة الرابعة ابتدائي : برمجت لها المادة اللغوية في الأنشطة التالية :

1/ 1/4/2/3 القراءة واستثمار النص : ينجز نشاط القراءة من خلال نص يقرؤه المتعلم ليتمرن

بواسطة على حسن الأداء وعلى تبين وظائف الأساليب ومختلف علامات الوقف ويكتشف تقنيات

الكتابة التي تتحكم في صياغة المضمون . ولا يقتصر نشاط القراءة- بالنظر إلى مقاربة النصية - على ما



سبق ذكره ، بل يتجاوزه إلى عمليات نحوية وصرفية وإملائية باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها الدرس اللغوي.<sup>1</sup>

فنشاط القراءة في هذه السنة هو وحدة لغوية يتدرب من خلالها المتعلم على عملية الأخذ والاكْتساب من النصوص فهي مجال غني بالمضامين والدلالات التي تكون إطاراً عاماً للدرس اللغوي ، وبها يكتشف المسالك المستخدمة في التركيب والصرف والأسلوب ، وبواسطتها ينتقل المتعلم من المكتوب إلى المنطوق ويتناول المعلم الظواهر الإملائية ويكتشف صعوبات النطق والخط . و اكتشاف القواعد عملية يتم بواسطتها تدريب المتعلم على تمييز الآليات التي تخضع لها اللغة ، حيث يتم في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الانتقال من القواعد . الضمنية التي كان المتعلم يمارسها في إطار النماذج والتمارين اللغوية إلى تلمس القواعد بكيفية وسط بين الصريح والضمني فيبدأ في تسمية بعض الأمور عند طرح القضايا اللغوية. و استعمال بعض المصطلحات وذلك مساهمة لقدرات المتعلم العقلية واللغوية ومحاولة للارتقاء به بـين المستوى الاستدلال المنطقي. وعلى هذا فإن نشاط القراءة – ضمن المقاربة النصية- يشمل:<sup>2</sup>

أ - القراءة بشقيها : الأداء والشرح والفهم .

ب- استثمار النصوص ب:

\* تحليل هيكل النص إلى أجزائه الأساسية ليطلع المتعلم على مكوناته.

\* التعامل مع النص على مستوى التراكيب النحوية (النحو) ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص ، و ملاحظتها وتسميتها والتدريب عليها.

\* التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل : وتستخرج فيه نماذج صيغ صرفية معينة لملاحظتها وتسميتها بهدف إكساب المتعلم القدرة على التمييز والمقارنة ، فهو تمهيد أولي للدراسات الصرفية و تمييز أنواع الكلمة و ما يعتري الاسم من تذكير والتأنيث وإفراد وتثنية وجمع ... وينبغي هذا التمييز بأنماط من التحويلات التي يمارسها المتعلم داخل الجملة في مواقف متنوعة .

<sup>1</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص.17،18.

<sup>2</sup> المصدر نفسه ، ص.17،18.

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

\* التعامل مع النص على مستوى الظاهرة الإملائية ويتم ذلك بإبراز الظاهرة الإملائية التي تعتبر امتدادا لعملية التثبيت الكتابية الصحيحة المنسجمة مع السمع. ويزاوج درس الإملاء بين عمليتين : عملية تقديم الظاهرة وملاحظتها وعملية تطبيقها في نماذج محددة.<sup>1</sup> وقد اختيرت النصوص التالية كمادة لغوية لتحقيق ذلك وهو ما رصدناه من الكتاب المدرسي:<sup>2</sup>

المحور	النص	المحور	النص
الحياة والعلاقات الإنسانية	.سر خوله .الحوتة الزرقاء .العمل الطيب يصنع العجائب	التوازن الطبيعي وحماية البيئة	.انتقام النحلة عسولة .الشعاب المرجانية .الفراشة السوداء .حراس الحياة
الحياة والخدمات الاجتماعية	.الإخوة الثلاثة .شجرة الرمان .قصة النبي سليمان	عالم الصناعة والابتكار	.الاختراع الرائع .قصة التلفاز .سنقوم بحفل رائع
الهوية الوطنية	.رحلة عصفورين .البطلة لالة فاطمة نسومر .الشهيدة مليكة قايد	الرياضة البدنية والفكرية	.يوم حاسم .التدريب في الرياضة .العداء البطلة
التغذية و الصحة	.الحى الخطيرة .البرتقال -نجيب الطفل البدين	الحياة الثقافية الفكرية	.بيكاسو و الفتاة .العود سلطان الآلات .في السيرك
الكوارث الطبيعية	.إعصار دورا .وتعود الحياة إلى باب الواد .وتهتز الأرض	السياحة والأسفار والرحلات	.رحلة إلى الجزائر .رحلة سندباد البحري

مجموع نصوص حاملة لمجموع قيم سُطِّرت قصد تعليمها لمتعلمي سنة رابعة ابتدائي وقد بينها فهرس الكتاب المدرسي على النحو الآتي:<sup>3</sup>

المحور	القيم
الحياة والعلاقات الإنسانية	التضامن مع الطفل
الحياة والخدمات الاجتماعية	احترام الرأي. الديمقراطية و الحق
الهوية الوطنية	حب الوطن الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن
التغذية و الصحة	التعامل الإيجابي مع التغذية الوعي بخطر المرض
الكوارث الطبيعية	السلوك الإيجابي التعاون

<sup>1</sup> ينظر: المصدر نفسه، الصفحات نفسها .

<sup>2</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة رابعة من التعليم الابتدائي، فهرس المحتويات .

<sup>3</sup> ينظر: المصدر نفسه.

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

التوازن الطبيعي وحماية البيئة	.احترام البيئة و المحافظة عليها
عالم الصناعة والابتكار	.إثارة الفضول
الرياضة البدنية والفكرية	.الروح الرياضية و التنافس الايجابي
الحياة الثقافية الفكرية	.تذوق الفن .التفاعل الايجابي مع الفن
السياحة والأسفار والرحلات	.الافتخار بالوطن .التفتح على الآخر

إلى جانب هذه القيم سطرت من منطلق تلك النصوص أبواب النحو التالية <sup>1</sup>:

الصفحة	الموضوع	المحور
12 16 20	.أنواع الكلمة .الفعل الماضي .الفعل المضارع	الحياة والعلاقات الإنسانية
30 34 38	.الجملة الفعلية .الفاعل .المفعول به	الحياة والخدمات الاجتماعية
48 52	.الجملة الإسمية .المبتدأ والخبر .الصفة	الهوية الوطنية
66 70 74	.اللازم والمتعدي .حروف الجر .المضاف والمضاف إليه	التغذية و الصحة
84 88 92	.الأمر المضارع المجزوم المضارع المنصوب	الكوارث الطبيعية
102 106 110 114	.كان وأخواتها .إن و أخواتها .الحال .المفعول المطلق	التوازن الطبيعي وحماية البيئة
124 128 132	.الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول .نائب الفاعل المضارع المبني للمجهول ملاحظة: خطأ في العنوان	عالم الصناعة والابتكار
142 /146 150	.المثنى .جمع المذكر السالم/ جمع المؤنث السالم	الرياضة البدنية والفكرية

<sup>1</sup> ينظر: المصدر نفسه .

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

160	الفعل المجرد الثلاثي	الحياة الثقافية الفكرية
164	الفعل الثلاثي المزيد	
168	المبني والمعرب	
178	ظروف المكان وظروف الزمان	السياحة والأسفار والرحلات
182	حروف العطف	

وإلى جانب أبواب النحو سألقة الذكر رُصدت أبواب للصرف عددها فهرس المحتوى على مستوى  
الكتاب المدرسي وفق الجدول أسفله :

الصفحة	الموضوع	المحور
13	تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر التحويل من الفعل إلى الاسم	الحياة والعلاقات الإنسانية
31	تصريف الماضي مع ضمائر المتكلم المخاطب	الحياة والخدمات الاجتماعية
49	تصريف الماضي مع ضمائر الغائب	الهوية الوطنية
57	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر	
67	تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب	التغذية و الصحة
75	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب	
85	تصريف فعل الأمر	الكوارث الطبيعية
89	تصريف المضارع المجزوم	
93	تصريف المضارع المنصوب	
107	الضمائر المنفصلة	التوازن الطبيعي وحماية البيئة
111	الضمائر المتصلة بالاسم	
133	التحويل من المفرد إلى المثنى	عالم الصناعة والابتكار
135	التحويل من المضارع المبني للمعلوم إلى المضارع المبني للمجهول	
143	التحويل من الفعل إلى اسم الفاعل	الرياضة البدنية والفكرية
147	التحويل من المفرد إلى الجمع	
151	التحويل من الفعل إلى اسم المفعول ملاحظة : أخطاء تركيبية في المتضافات	
161	المصدر من الثلاثي	الحياة
165	المصدر من المزيد	الثقافة الفكرية
179	الفعل المعتل	السياحة والأسفار والرحلات

أما الإملاء فمادته اللغوية حصرتها فهرس الكتاب في الموضوعات الآتية :<sup>1</sup>

الصفحة	الموضوع	المحور
17	التاء المربوطة	الحياة والعلاقات الإنسانية
35	التاء المفتوحة في الأسماء والأفعال	الحياة والخدمات الاجتماعية
53	الهمزة المتوسطة على الألف	الهوية الوطنية
71	الهمزة على الواو	التغذية و الصحة
	مراجعة الهمزة	الكوارث الطبيعية
103	الهمزة على السطر في آخر الكلمة	التوازن الطبيعي وحماية البيئة
115	الهمزة على النبرة	
129	الاسم الموصول	عالم الصناعة والابتكار

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق.

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

	الرياضة البدنية والفكرية	اسم الإشارة
169	الحياة الثقافية الفكرية	همزة الوصل في بداية الكلام
183	السياحة و الأسفار والرحلات	اسم الإشارة

أما المعجم فقد سطر منهاج سنة رابعة الموضوعات الدلالية التالية:<sup>1</sup>

الصفحة	الموضوع	المحور
13 17 21	. الرصيد الخاص بالزمن . الترابط الدلالي . التعامل مع القاموس	الحياة والعلاقات الإنسانية
31 39 .	. التضاد . الترادف . التعامل مع القاموس	الحياة والخدمات الاجتماعية
49 53 57	. الرصيد الخاص بالهوية الرصيد الخاص بالبطولة . التضاد	الهوية الوطنية
67 74 71	. الرصيد الخاص بالأمراض . الرصيد الخاص بالتغذية الترادف	التغذية و الصحة
. 85 89	. التعامل مع القاموس . الترادف . الترابط بين الكلمات	الكوارث الطبيعية
103 107 111	. الرصيد الخاص بالنحل . الرصيد الخاص بالبحر . الرصيد الخاص بالحشرات	التوازن الطبيعي وحماية البيئة
125 129 133	الرصيد الخاص بالطائرة . الرصيد الخاص بالتلفزة - الحاسوب والإنترنت	عالم الصناعة والابتكار
143 147 151	. الرصيد الخاص باللعب التعامل مع القاموس . التضاد	الرياضة البدنية والفكرية
161 169	. التعامل مع القاموس . الترادف	الحياة الثقافية الفكرية
179 183	. التعامل مع القاموس المجالات المعجمية	السياحة و الأسفار والرحلات

ومن منطلق النصوص القرائية نجد النصوص الوثائقية الداعمة لها في بناء المعرفة اللغوية وحمولتها الدلالية المبينة في الجدول التالي:<sup>2</sup>

الصفحة	الموضوع	المحور
24	حقوق الطفل	الحياة والعلاقات الإنسانية
42	التضامن	التضامن والخدمات الاجتماعية

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق.

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه.

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

78	الهوية الوطنية	الأعياد الوطنية(خطاً في عنوان النص : الشعب الجزائري يحتفل بأول نوفمبر)
96	التغذية و الصحة	التلقيح
	الكوارث الطبيعية	البراكين
118	التوازن الطبيعي وحماية البيئة	تنقل الحيوانات ملاحظة : عنوان النص تجري وتطير وتسبح
136	عالم الصناعة والابتكار	صناعة الورق
154	الرياضة البدنية والفكرية	الفروسية
172	الحياة الثقافية الفكرية	الفنون عنوان النص :موزار الطفل الأعجوبة
186	السياحة والأسفار و الرحلات	الجزائر بلد الجمال

### 1/ 2/ 3/ 4/ 2/ التعبير الشفهي والتواصل : يعد التعبير الشفهي في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي

وسيلة لممارسة اللغة الشفهية ، وتنمية قدرات الاتصال والتواصل فهو نشاط يتيح للمتعلم فرصة الحديث والمناقشة و إبداء الرأي في تدرج منظم يمكنه من التعبير عن أفكاره بوضوح . و يأتي نشاط التعبير الشفهي عقب نشاط القراءة مباشرة حيث يكون المتعلم قد اكتسب رصيداً لغوياً يستغله للانطلاق في التعبير عن أفكاره ومشاعره وتجاربه في وضعيات حقيقة وشبه حقيقية.<sup>1</sup>

### 1/ 3/ 4/ 2/ الكتابة : تعزيز الكتابة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يتم بإنجاز تدريب متواصل

ضمن اللغة العربية قصد تمكين المتعلم من الممارسة اللغوية المكتوبة ، و من ثم الاسترسال في الجمل والفقرات . و يتفرع نشاط الكتابة في هذه السنة إلى : \*الخط . \* الإملاء . \* التمارين الكتابية . \* التعبير الكتابي .<sup>2</sup> فأما الخط فتعتبر إجادته من الأهداف العامة التي تسعى مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي إلى تحقيقها ، لأنها تربي في المتعلم عادة الدقة والتنسيق وتعينه على تدوين أفكاره في صورة أنيقة جذابة و تمكنه من أن ينقلها إلى عين القارئ وذنه في إطار الجمال والوضوح . و أما نشاط الإملاء فيتميز في هذا المستوى بالتركيز على المسموع المتضمن للقواعد الإملائية<sup>3</sup> ، وأما نشاط التطبيقات الكتابية فقد جاء على نوعين:

- التطبيقات الفورية التي تقدم للمتعلم فور تناوله لكل ظاهرة لغوية بغرض تثبيت المعلومات.
- التطبيقات الإدماجية التي تغطي كل ما تناوله المتعلم أثناء الأسبوع بنية إدماج كل المكتسبات.

<sup>1</sup> ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، 18 .

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص19.

<sup>3</sup> ينظر: الصفحة نفسها .

وأما نشاط التعبير الكتابي فيكون انطلاقاً من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية . وهو نشاط كتابي غالباً ما توظف فيه المكتسبات المختلفة ، لذلك يتعين على المعلم أن يحرص عليه لتحقيق الهدف التواصل في التعبير.

وهكذا يتدرب المتعلم على الإنتاج تنويعاً وتجسيدا للكفاءة المستهدفة.

وآخر نشاط في الكتابة للسنة الرابعة ابتدائي هو نشاط إنجاز المشروع وهو نشاط إدماجي يمارسه المتعلم في نهاية الأسبوع وقد يستغرق أسبوعين أو أكثر حسب ما يتطلبه من الوقت و الوسائل والأعمال المختلفة. فالمشروع هنا هو مناسبة لممارسة إدماج مكتسبات المتعلم وإخراجها في إنتاج كتابي.<sup>1</sup> وقد رصدت مجموع المشاريع المقررة في فهرس الكتاب المدرسي تحت مسمى المشاريع الكتابية جمعناها في الجدول التالي:<sup>2</sup>

المحور	المشروع	الصفحة
الحياة والعلاقات الإنسانية	.كتابة نص سردي	22
الحياة والخدمات الاجتماعية	.كتابة حكاية خيالية	40
الهوية الوطنية	.كتابة نص وصفي	58
التغذية و الصحة	.كتابة كيفية الطبخ	76
الكوارث الطبيعية	.كتابة تعليمات	94
التوازن الطبيعي وحماية البيئة	.إنجاز بطاقة فنية	116
عالم الصناعة والابتكار	.إنجاز بطاقة توثيقية	134
الرياضة البدنية والفكرية	.كتابة إعلان	152
الحياة الثقافية الفكرية	.كتابة برنامج	170
السياحة والأسفار والرحلات	.إنجاز مطويات	184

4/4/2/3/1 المطالعة: يتميز نشاط المطالعة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بكونه وسيلة

لتحقيق أغراض تعليمية مختلفة ، علماً بأن المتعلم قد اكتسب من قبل المهارات اللازمة لممارسة هذا النشاط ، و أصبح مهياً لاستخدامه استخداماً مفيداً ، وذلك بالسيطرة على ركنيه : السرعة والفهم معا . و عليه فإن المطلوب من المعلم في هذا المستوى هو العمل مع التلاميذ على تدعيم هذا المكسب داخل القسم وخارجه .أما داخل القسم فيمكنه أن يتناول هذا النشاط بوسائل مختلفة منها:

- سندات متنوعة (قصص ، مجلات ، جرائد ، إعلانات...).

- نصوص مختلفة الأنماط (سرد ، حوار ، وصف...).

<sup>1</sup> المصدر نفسه ، ص20 .

<sup>2</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، فهرس المحتويات .

وأما خارج القسم فيمكن أن يقدم المعلم قائمة بالكتب والسندات التي يوجه التلاميذ إلى مطالعتها على أن يتابع العملية ويسعى إلى استغلالها في إثراء نشاط الإدماج . وتحقيقا لما رصد من غايات وأهداف لتعليم المطالعة <sup>1</sup>.

1/ 3/ 2/ 4/ 5/ المحفوظات: نشاط خصصت له محتويات وأهداف تعليمية فاعلة في تعلم اللغة العربية <sup>2</sup>.

ومجموع المحفوظات المقررة على تلاميذ هذه السنة يحصرها الجدول التالي: <sup>3</sup>

المحور	الموضوع	الصفحة
الحياة والعلاقات الإنسانية	أمي وأبي	25
التضامن والخدمات الاجتماعية	اليتيمة	43
الهوية الوطنية	عليك مني السلام	61
التغذية و الصحة	مطحنتي	79
الكوارث الطبيعية	إعصفي يا رياح	97
التوازن الطبيعي وحماية البيئة	الشجرة	119
عالم الصناعة والابتكار	الحاسوب	137
الرياضة البدنية والفكرية	لنا ملعب كرة قدم	155
الحياة الثقافية الفكرية	غن غن يا حمامي	
السياحة والأسفار و الرحلات	الواحة	187

1/ 3/ 2/ 5/ بالنسبة لأنشطة السنة الخامسة ابتدائي : برمجت لها الأنشطة التالية :

1/ 3/ 2/ 5/ 1/ القراءة واستثمار النص : لا يزال نشاط القراءة نشاطا هاما ومحوريا حتى نهاية المرحلة

الابتدائية . وينجز بالكيفية المعروفة التي تعود عليها المعلم والمتعلم من خلال نص يقرؤه المتعلم تحقيقا للكفايات المسطرة لهذه السنة. <sup>4</sup> منها الأداء الحسن، والجودة البيانية ، وحسن استنطاق علامات الوقف ، واستجلاء المعاني وتبيين وظائف الأساليب المختلفة .

ثانيا : اكتشاف التراكيب النحوية ، والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية تلمس فوائدها ثم التطبيق على منوالها ، حسب ما تمليه المقاربة النصية .

ثالثا : بعض مبادئ التذوق الأدبي ليحقق المتعلم وجه القراءة بشقيه الأدائي والاستثماري ، انطلاقا من الأهداف المسطرة لها. <sup>5</sup>

<sup>1</sup> ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 21

<sup>2</sup> المصدر نفسه ص 22.

<sup>3</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، فهرس المحتويات.

<sup>4</sup> ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ص 15، 16.

<sup>5</sup> ينظر: المصدر نفسه ، الصفحة نفسها .



1/ 5/2/3/2 بالتعبير الشفهي والتواصل : يستقي المتعلم آليات هذا النشاط من نص القراءة ، فهو المنطلق في بحث تفكير المتعلم ، وهو الذي يزوده بالألفاظ والعبارات وطريقة تنظيمها من خلال ما تعرضه بنيته من انسجام وتماسك الأفكار ، ولهذا يمارس التعبير الشفوي والتواصل على إثر حصص القراءة وانطلاقاً منها ، حيث يكون المتعلم قد تزود برصيد لغوي وظيفي يمكنه من التعبير عن تجاربه ومشاعره ، فالتعبير يتيح للمتعليم أن يستثمر كل مكتسباته من النص استثماراً ينصب على الهيكل العام بما يربطه من أساليب ، وعلى التراكيب البارزة في النص وعلى الصيغ الصرفية وما تخضع له من تحولات مما يغني رصيده الوظيفي فيوسع مجال تعبيره ، وبذلك يأتي له إنتاج نموذجه الخاص . ولبلوغ هذا المسعى يتوقع من المتعلم مجموعة من النواتج المخطط لها سلفاً.<sup>1</sup>

1/ 5/2/3/3 الكتابة : بعدما تم تعزيز الكتابة في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي ، يكون المتعلم قد امتلك معظم مهاراتها ، ولاستكمال ذلك تبقى حاجته إلى الخط قائمة . يمارس نشاط الكتابة في هذه السنة من خلال ما يأتي :

1/ 5/2/3/4 الخط : يحث مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على تجويد الخط باعتباره فناً ، حيث يمارس المتعلم في سياق إدماجي قصد تقويم رسم بعض الحروف ومعالجتها من جهة ، و وصولاً إلى الوضوح والأناقة من جهة أخرى ، حيث يتدرب المتعلم على كتابة نصوص بخط جميل وجذاب . تحقيقاً للأهداف المسطرة لهذه السنة.<sup>2</sup>

1/ 5/2/3/5 الإملاء : درس الإملاء نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التحريرية يحقق المنفعة للمتعليم ، إذا تناول ظاهرة واحدة يتدرب عليها حتى يستوعبها ويتعود على كتابتها صحيحة ، ليصل في نهاية التعليم الابتدائي إلى تحقيق الكفايات المسطرة لها :<sup>3</sup>

1/ 5/2/3/6 التطبيقات الكتابية : تبني التطبيقات الكتابية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، شأنها شأن السنوات السابقة ، على المكتسبات القبلية ، حيث يوظف بواسطتها المتعلم معارفه ، ويعززها لترسيخها في ذهنه ؛ فهي تكشف عن مدى استيعابه لهذه التعليمات وتحقيقه للكفايات المستهدفة

<sup>1</sup> ينظر: المصدر نفسه، ص 16، 17.

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه، ص 17.

<sup>3</sup> ينظر: المصدر السابق، ص 17، 18.

، فيسعى المعلم إلى العلاج الفوري لما يظهر من أخطاء إما جماعيا أو فرديا . والتطبيقات الكتابية نوعان :  
فورية و إدماجية. وقد سطرت لها مجموعة من الأهداف ذكرها المنهاج <sup>1</sup>.

أما التعبير الكتابي فنجد أنه في نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قد تمرس على  
أوجه التعبير المتنوعة ، وترتيب الأفكار ، وأدوات الربط والصيغ والتراكيب ، وانتقاء الألفاظ والعبارات  
بدقة ، موظفا إياها لتوسيع أفكاره كي يمارس التعبير الكتابي في نهاية الطور الثالث من التعليم الابتدائي (   
السنة الخامسة ) . وفق أهداف جندت مجموعة من الكفايات لتحقيقها في هذه السنة نجدها مرصودة  
في المنهاج. <sup>2</sup>

ولتحقيق أهداف الأنشطة اللغوية المقررة على تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي سابقة  
الذكر، تم اختيار المعارف اللغوية والمراد منها على النحو الآتي:

على مستوى القيم : حدد المنهاج مجموع القيم المراد إكسابها لتلاميذ هذه السنة ذكرها فهرس  
محتويات الكتاب المدرسي، على النحو التالي: <sup>3</sup>

المحور	القيم
القيم الإنسانية	احترام رأي الآخر احترام الوعد أحترم الحقوق و الواجبات
العلاقات الاجتماعية	التضامن قيمة العمل و الاجتهاد قيمة التبرع
الخدمات الاجتماعية	قيمة الخدمة الاجتماعية روح التضامن والتضحية روح التعاون والتأزر
التوازن الطبيعي والبيئي	المحافظة على البيئة البحرية المحافظة على البيئة الحيوانية المحافظة على الماء
الهوية الوطنية	الاعتزاز بالتراث الثقافي المعماري الاعتزاز بالصحراء الاعتزاز بالتقاليد الوطنية
الصحة والرياضة	التعامل الإيجابي مع التغذية التعامل الإيجابي مع الأدوية الروح الرياضية والتنافس الإيجابي
غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	التحسيس بالخطر على طبقة الأوزون

<sup>1</sup> ينظر: المصدر نفسه،، ص 18.

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه ،ص19،18.

<sup>3</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، فهرس المحتويات.

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

التفاعل الإيجابي مع الاختراعات	
الحياة الثقافية والفنية	الاعتزاز بالتراث الثقافي (أعراس، مهرجانات) التفاعل الإيجابي مع الفن المسرحي و السينمائي
الصناعات التقليدية والحرف	الاعتزاز بالحرف المحلية وإعادة الاعتبار لها
الرحلات والأسفار	-التفتح على العالم -إثارة الفضول وحب المغامرة

على مستوى المعجم : تم انتقاء القضايا المعجمية التالية وفق ما جاء في الكتاب المدرسي:<sup>1</sup>

المحور	الموضوع	الصفحة
القيم الإنسانية	التعامل مع القاموس التعامل مع القاموس الترادف	13 17 21
العلاقات الاجتماعية	الاشتقاق التضاد الرصيد الخاص بالتضامن	31 35 39
الخدمات الاجتماعية	الرصيد الخاص بالحماية المدنية الترادف في الصفات الرصيد الخاص بعمل الكشافة *	49 53 57
التوازن الطبيعي والبيئي	توظيف الاشتقاق الرصيد الخاص بالبحار	67 71
الهوية الوطنية	الرصيد الخاص بالمعالم الأثرية الرصيد الخاص بالاحتفالات الوطنية و الأيام الوطنية الرصيد الخاص بالصحراء	85 89 93
الصحة والرياضة	الرصيد الخاص بالأطباق المحلية والعالمية الرصيد الخاص بالميدان الطبي التعامل مع القاموس	103 107 111
غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	التعرف على الكواكب التعرف على الأقمار الصناعية التعرف على بعض العلماء	121 125
الحياة الثقافية والفنية	الرصيد الخاص بالأعراس الرصيد الخاص بعالم الأزهار	143
الصناعات التقليدية والحرف	الرصيد الخاص بالمسرح و السينما الرصيد الخاص بحرفة الزجاجي الرصيد الخاص بالحرف	151 161
الرحلات و الأسفار	الرصيد الخاص بالرحلات الرصيد الخاص بعالم البحار *	179 175

وما لاحظناه على مستوى المعجم وجود أخطاء في صفحات بعض العناوين وهي ما وضعنا عليه علامة (\*).

على مستوى النحوتم إقرار القضايا النحوية التالية:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق.

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

المحور	الموضوع	الصفحة
القيم الإنسانية	. مفهوم النص . أجزاء النص . الجملة وأنواعها	12 16 20
العلاقات الاجتماعية	. الجملة الاسمية . الخبر جملة . الخبر شبه جملة	30 34 38
الخدمات الاجتماعية	. الجملة التعجبية . الجملة الاستفهامية . النداء	48 52 56
التوازن الطبيعي والبيئي	. خبر (كان) مفرد وجملة . خبر (كان) شبه جملة	66 70
الهوية الوطنية	. خبر (إن) مفرد وجملة . خبر (إن) شبه جملة . الصفة	84 88 92
الصحة والرياضة	. الحال . الحال جملة و شبه جملة . التمييز	102 106 110
غزو الفضاء و الاكتشافات العلمية	. أسماء الإشارة . الأسماء الموصولة . الاستثناء	120 124 128
الحياة الثقافية والفنية	. المفعول فيه . المفعول لأجله . المفعول معه	142 146 150
الصناعات التقليدية و الحرف	. المفعول المطلق . التوكيد اللفظي و التوكيد المعنوي	160 164
الرحلات و الأسفار	. الأفعال الخمسة . إعراب الفعل المعتل	174 178

على مستوى الصرف تم اختيار القضايا الصرفية التالية :<sup>2</sup>

المحور	الموضوع	الصفحة
القيم الإنسانية	. الصيغة . المجرد والمزيد	13 31
العلاقات الاجتماعية	. الفعل الصحيح / الفعل المعتل	35
الخدمات الاجتماعية	. الفعل المثال و الفعل الأجوف . الفعل الناقص	53 57
التوازن الطبيعي والبيئة	. الفعل اللفيف	71
الهوية الوطنية	. الفعل الجامد والفعل المشتق . الاسم الممدود	85 93
الصحة والرياضة	. الاسم المقصور	107
غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	. جمع التكسير . النسبة	121 129
الحياة الثقافية والفنية	. علامات التأنيث في الأسماء	143

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق .

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه .

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

165	تصريف المثال	
165	تصريف الفعل الناقص	الصناعات التقليدية والحرف
179	تصريف الأجوف الفعل الناقص*	الرحلات والأسفار

على مستوى هذه المعرفة اللغوية لاحظنا عدم ضبط صفحات العناوين ضبطاً تاماً إلى جانب وجود أخطاء في العنونة أشرنا إليها ب(\*).

على مستوى الإملاء : تم اختيار المعارف اللغوية التالية:<sup>1</sup>

المحور	الموضوع	الصفحة
القيم الإنسانية	. الشد	15
العلاقات الاجتماعية	. الهمزة على الألف في وسط الكلمة	31
	. الهمزة على الواو في وسط الكلمة	39
الخدمات الاجتماعية	. الهمزة على النبرة	49
التوازن الطبيعي والبيئي	. الهمزة في آخر الكلمة	67
الهوية الوطنية	. همزة القطع	89
الصحة والرياضة	. همزة الوصل	103
	. الهمزة المنفردة	111
غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	. اللام المتصلة بالأسماء المعرفة	125
الحياة الثقافية والفنية	. " ما " الاستفهامية مع حروف الجر	147
الصناعات التقليدية والحرف	حذف النون من الأسماء المضافة *	161
الرحلات والأسفار	زيادة الألف في الماضي *	175

وما لاحظناه في هذه المعرفة اللغوية عدم مناسبة بعض العناوين بين ما هو مكتوب في الفهرس وما هو موجود في المضمون.

على مستوى النص التوثيقي : تم إقرار النصوص التوثيقية التالية:<sup>2</sup>

المحور	الموضوع	الصفحة
القيم الإنسانية	. من الإعلان العلمي لحقوق الإنسان	24
العلاقات الاجتماعية	. جمعية أمين	42
الخدمات الاجتماعية	. الشرطة ودورها	60
التوازن الطبيعي والبيئة	. الماء ثروة	74
الهوية الوطنية	قصر الجزائر	96
الصحة والرياضة	. ألعاب القوي في التاريخ الإسلامي	114
غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	. مذنب هالي	132
الحياة الثقافية والفنية	. الأفلام السينمائية	154
الصناعات التقليدية والحرف	. الفنون الإسلامية والحرف	168
الرحلات والأسفار	. قصر الحمراء	182

<sup>1</sup> ينظر: المصدر نفسه.

<sup>2</sup> ينظر: المصدر السابق..

1/ 6/2/3 إنجاز المشاريع: يعتمد منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدعم وإدماج الكفايات القاعدية المحددة والكفاية الختامية باعتبار أن المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات - المشكلة ، خصوصا و أنه في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الذي يحتاج فيه إلى التكامل الوظيفي لمجموع الكفايات القاعدية والختامية للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط.<sup>1</sup>

وللتذكير فإن المشروع البيداغوجي هو نشاط يمارسه المتعلم في نهاية الأسبوع ، ومدة إنجازه لا تقل عن أسبوعين وقد تزيد حسب أهداف المشروع وطبيعته وتنوع وسائله مكسب و نميا عند المتعلم قدرات جملة مذكورة في المنهاج.<sup>2</sup>

ومجموع المشاريع المقترحة لهذه السنة احتواها الجدول التالي:<sup>3</sup>

المحور	الموضوع	الصفحة
القيم الإنسانية	أرتب أجزاء القصة	22
العلاقات الاجتماعية	أصف شخصية داخل القصة	40
الخدمات الاجتماعية	أعبر عن الأحاسيس	58
التوازن الطبيعي والبيئة	ألخص نصا	72
الهوية الوطنية	أصف مكانا في قصة	94
الصحة والرياضة	أكتب نصا أقدم فيه شرحا	112
غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	أنجز بطاقة كتاب	130
الحياة الثقافية والفنية	أنجز ملصقة إخبارية	152
الصناعات التقليدية و الحرف	أكتب كيفية صنع شيء*	166
الرحلات و الأسفار	أحكي رحلة باستعمال الضمير " أنا "	180

وما ما لاحظناه على مستوى المشاريع هو اختلاف العنوان الأصلي في مشروع أكتب كيفية صنع شيء، على ما هو موجود في الفهرس. إلى جانب ذلك نجد أن المشاريع جاءت أسبق من الأنشطة الأخرى في الفهرس رغم أنه في الأخير في التوزيع الزمني .

1/ 7/2/3 المطالعة : يعتبر نشاط المطالعة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، وسيلة لتحقيق أغراض تعليمية مختلفة ، باعتبار أن المتعلم قد اكتسب في المراحل السابقة ،

<sup>1</sup> ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص19.

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص19.

<sup>3</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، فهرس المحتويات.

المهارات اللازمة لممارسة هذا النشاط ، واستثماره استثماراً مفيداً<sup>1</sup> . و يكون دور المعلم فيه توجيه المتعلمين إلى كيفية دعم مكتسباتهم داخل القسم وخارجه تحقيقاً لمجموع من القدرات التي سطرها منهاج هذه السنة<sup>2</sup> .

1/3/2/8 المحفوظات : تعد المحفوظات في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي امتداد لما

سبق تناوله في السنة الرابعة . فتختار موضوعاتها من بين القطع الأدبية المناسبة لهذا المستوى ، إذ توفرت في مجملها الخصائص اللفظية الموحية ، والصور الشعرية الجميلة والأفكار النبيلة الخيرة . ويميز شعرها – خاصة بالوزن الموسيقي الخفيف ، لجذب انتباه المتعلم وإثارة عواطفه لينفعل معها ، ويقبل عليها حفظاً وإنشاداً<sup>3</sup> . و تسعى المحفوظات إلى تحقيق أهداف سطرها منهاج<sup>4</sup> . حيث أدرجت المحفوظات التالية<sup>5</sup> :

المحور	الموضوع	الصفحة
القيم الإنسانية	. الثعلب المتنكر	25
العلاقات الاجتماعية	. النملة	43
الخدمات الاجتماعية	. الكشاف	61
التوازن الطبيعي والبيئي	. الماء (سر الحياة) كلمة العنوان	75
الهوية الوطنية	. نشيد وطني .	97
الصحة والرياضة	. الرياضة ( ملاحظة : العنوان هو نشيد الألعاب الرياضية)*	115
غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	. القمر	113
الحياة الثقافية والفنية	. الياسمين (ملاحظة: العنوان هو شجرة الياسمين)*	155
الصناعات التقليدية و الحرف	. النجار	169
الرحلات و الأسفار	. الحمامة المسافرة (ملاحظة: العنوان هو الحمامة المهاجرة)*	183

وما لاحظناه على هذا المستوى وجود محفوظات لم تذكر في الفهرس إلى جانب أخطاء في عنوان بعضها . مثل الماء (سر الحياة) نسيت كلمة العنوان ، محفوظة الغدير الطموح لم تعنون . الرياضة العنوان هو نشيد الألعاب الرياضية) . الياسمين (ملاحظة: العنوان هو شجرة الياسمين) . الحمامة المسافرة (ملاحظة: العنوان هو الحمامة المهاجرة) .

<sup>1</sup> ينظر: منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص 20، 19.

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص 20.

<sup>3</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

<sup>4</sup> ينظر: الصفحة نفسها.

<sup>5</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، فهرس المحتويات.

وإجمال القول حول المعرفة اللغوية المقررة على متعلمي المرحلة الابتدائية ومن خلال ما رصدناه في الوثائق التربوية. لاحظنا عشوائية طرحها، إلى جانب غياب التوافق بين المحتويات وعناوينها على مستوى هذه الوثائق. مما يعطي نظرة أولية على غياب الجدية والمراجعة الدقيقة قبل توزيع الكتب المدرسية والوثائق المرافقة لها.

#### 4/1 الزمن التعليمي لتعليم أنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :

وقد أقره بعض التعليميين - كما مر بنا في الفصل الأول من الباب الأول- أنه القطب الرابع الواجب دراسته بنفس أهمية الأقطاب الثلاثة سالفة الذكر.

وإذا أردنا تحديده إجرائيا لقلنا بأنه المجال الزمني الذي حددته مناهج المرحلة الابتدائية لتعليم وتعلم اللغة العربية، إذ يظهر التوزيع الزمني في مطلع كل مناهج اللغة العربية. في جداول تحدّد المواقيت الخاصة باللغة العربية وتوزعها على أنشطة المادة على النحو الآتي :

و بالبحث في المناهج التعليمية الجزائرية لنشاط اللغة العربية نجدها قد أفردتها بتوزيع أنشطتها الفرعية على السنوات الخمس من التعليم الابتدائي وفق احتياجات وقدرات متعلميها . متقاربة من حيث المجالات مختلفة من حيث التفصيل والتنوع على مد زمني يختلف في السنتين الأولى والثانية عن ما خصص للسنوات الثلاث الأخيرة والجدول الآتي يبين أنشطة اللغة العربية الصفية المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي:

المستوى الدراسي	الأنشطة المقررة	عدد	زمن التعلم المقرر
السنة الأولى ابتدائي <sup>1</sup>	تعبير شفوي / قراءة / كتابة	8	15 حصة بمعدل 11 سا 15 د
	قراءة / كتابة	2	
	محفوظات	2	
	ألعاب قرائية وكتابية	2	
	تعبير كتابي	1	
السنة الثانية ابتدائي <sup>2</sup>	تعبير شفوي / قراءة / كتابة	10	15 حصة بمعدل
	قراءة / كتابة	2	
	محفوظات	1	

<sup>1</sup> اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص 8.

<sup>2</sup> مناهج السنة الثانية الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011، ص 09



الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

11 سا و 15 د	2	نشاط الإدماج (التعبير الكتابي – المشاريع)	
11 حصة بمعدل 8 سا و 15 د	8	قراءة / تعبير شفوي / كتابة	السنة الثالثة ابتدائي <sup>1</sup>
	1	تعبير كتابي – تحرير -	
	1	محفوظات	
	1	نشاط الإدماج (تصحيح التعبير الكتابي –	
11 حصة بمعدل 8 سا و 15 د	2	قراءة (أداء. فهم. إثراء) تعبير شفوي وتواصل	السنة الرابعة ابتدائي <sup>2</sup>
	2	قراءة / قواعد نحوية	
	2	قراءة / قواعد صرفية واملائية	
	1	تعبير كتابي	
	1	محفوظات	
	1	مطالعة موجهة	
	1	انجاز مشاريع / تصحيح التعبير الكتابي	
	1	نشاطات إدماجية / خط	
11 حصة بمعدل 8 سا و 15 د	2	قراءة (أداء. فهم. إثراء) تعبير شفوي وتواصل	السنة الخامسة ابتدائي <sup>3</sup>
	2	قراءة / قواعد نحوية	
	2	قراءة / قواعد صرفية واملائية	
	1	تعبير كتابي	
	1	محفوظات	
	1	مطالعة موجهة	
	2	انجاز مشاريع / تصحيح التعبير الكتابي / نشاطات	

ولعل أهم نقطة يمكن أن تُنتقد في الحجم الزمني للغة العربية، هو تعرضه للتقليص لدواع مختلفة » في إطار مواصلة إصلاح المناهج التعليمية وقصد تحقيق نجاعة قصوى ... اعتماد حصص ذات 45 دقيقة ضمانا للفاعلية واحتراما لقدرات الاستيعاب لدى التلاميذ»، ولكن تجدر الإشارة إلى أنه في تقديم حصص اللغة العربية يتم اعتماد طريقة الربط بين حصص اللغة العربية ولا تقدّم كل واحدة على حدة، مثال ذلك (قراءة + قواعد نحوية) في حصة من 90 دقيقة، وذلك عملا بمقتضيات المقاربة النصية. ولعلنا نعرض جدولا توضيحيا يبرز من خلاله التّقليص الذي طرأ على مواقيت اللغة العربية:<sup>4</sup>

المستوى	الحجم الزمني سنة 2008	الحجم الزمني سنة 2011
السنة الأولى	13 سا و 30 د	11 سا و 15 د
السنة الثانية	3 سا و 30 د	1 سا و 15 د
السنة الثالثة	11 أسا و 15 د	9 سا
السنة الرابعة	8 سا و 15 د	8 سا و 15 د

<sup>1</sup> مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص 07

<sup>2</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، جوان 2011، ص 11.

<sup>3</sup> اللجنة الوطنية للمناهج : مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي جوان 2011، ص 10.

<sup>4</sup> السعيد بو عبد الله، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي"، ص 12.

السنة الخامسة	8 سا و 15 د	8 سا و 15 د
---------------	-------------	-------------

إذا أمعنا النظر في هذا الجدول، اتضح لنا جليا تقليص الحجم الزمني المخصص للغة العربية، إذ بلغ حدّ الساعتين والرّبع بالنسبة للسنوات الأولى والثانية والثالثة، وهنا تتجلى الاعتباطية التي طبعت إعداد المواقيت الخاصة بالمواد التعليمية: إنّ تحديد الحجم الزمني يكون بناء على دراسة علمية تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلم اللغوية واستعداداته الذهنية والبدنية، فكيف يفسر هذا، أن ترى اللجنة المتخصصة أنّ تحقيق كفاءات السنة الأولى ابتدائي لا بدّ لها من 13 سا و 30 د، ثم تميل ميلا واحدة فترى أن الكفاءات نفسها والمحتويات ذاتها تكفيها 11 سا و 15 د. ووجه الغرابة يظهر أكثر إذا علمنا أن في السنة الثانية تُبرمج للمتعلم وحدتان تعليميتان، حيث يتناول نصين اثنين في الأسبوع وكل نص ترتبط به مجموعة من الصيغ والتراكيب التعبيرية. ولا بد أن نشير في هذا المقام أن المعلمين يشكون ضيق الوقت المخصص للغة العربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، فهم يسابقون الزمن من أجل تنفيذ محتويات المقررات الدراسية، مما يؤثر سلبا على تحقيق الكفاءات المنوطة بهذا الطور التعليمي.

الابتدائي، وذلك بالحضور الشخصي والمعاينة أو ببناء استبانة شخص من خلالها متعلقات هذه الأقطاب وآراء فاعليها وتفاعلاتهم فيما بينهم .

#### **ثانياً: زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية)**

حيث ركزنا على قطبي المعلم والمتعلم بالدراسة الميدانية، فيما سيتم تناول المعرفة اللغوية ضمينا من خلال الدراسة الميدانية للتفاعل الأقطاب .

#### **1/ على مستوى قطب معلم الابتدائي : و تمت على مستواه مناقشة القضايا التعليمية التالية:**

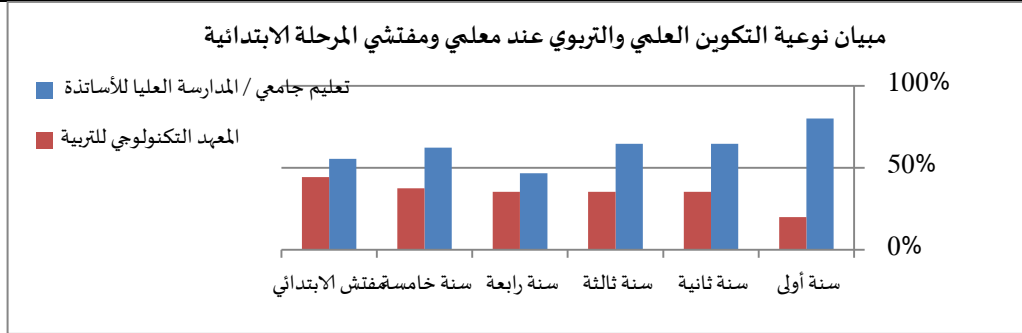
- نوعية التكوين العلمي والتربوي عند معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية
- الخبرة في التعليم الابتدائي.
- مرد ممارسة التعليم والتفتيش في الطور الابتدائي من منظور المعلمين والمفتشين.
- الظروف التي يعيشها معلم ومفتش الابتدائي في الجزائر .
- الظروف الأكثر تأثيرا في أداء المعلم والمفتش.
- ميزات المعلم الناجح في نظر المعلمين.
- معيار نجاح معلم الابتدائي.
- معايير معلم اللغة العربية الناجح في نظر المفتشين.

• الندوات والحكم من خلالها على نجاح المعلم وتقييمه.

• وجود تحفيزات معنوية ومادية المعلمين الأكفاء .

#### جدول يبين نوعية التكوين العلمي والتربوي عند معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية

نوعية التكوين العلمي والتربوي	السنة المدرسية	العينة	تك	ن
تعليم جامعي / المدرسة العليا للأساتذة	سنة أولى	20/20	16	80%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	11	64.70%
	سنة رابعة	20/15	07	46.66%
	سنة خامسة	20/16	10	62.5%
	مفتش الابتدائي	30/9	05	55.55%
	سنة أولى	20/20	04	20%
المعهد التكنولوجي للتربية	سنة ثانية	20/17	06	35.29%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
	مفتش الابتدائي	30/9	04	44.44%



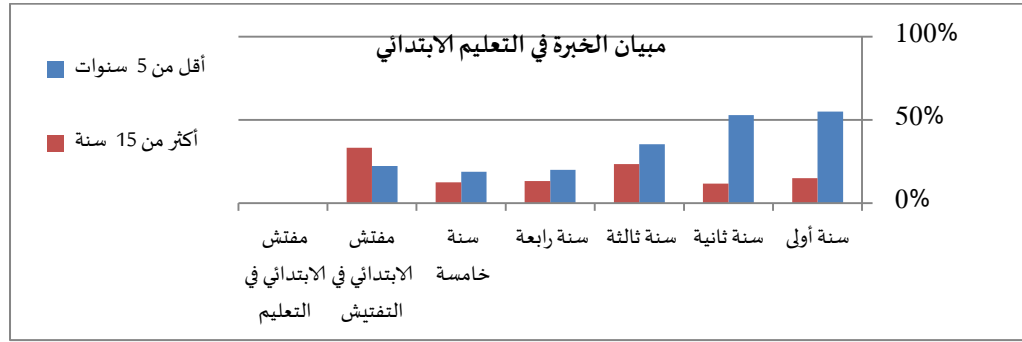
التحليل : من خلال قراءة الجدول تُظهر النتائج أن جل المعلمين في المرحلة الابتدائية تكوينهم جامعي، إما خريجو جامعات أو مداس عليا، وهذا ما عبرت عنه النسب التالية: (س أ 80٪ ، س ث 64,70٪، س ثأ 70,64٪ ، س خ 25,62٪) أما (س ر إ) ومثلها نسبة (66,53٪) كان تكوينها في المعهد التكنولوجي للتربية. نتائج يفرضها الواقع التكويني والتوظيفي للمعلمين إلى جانب السياسة التربوية الجزائرية التي تخلت عن تكوين المعلمين في هذه المعاهد حيث كانت آخر دفعة سنة 1997 ، لتحول بنايات هذه المعاهد إلى مراكز لتكوين المفتشين والمدراء ، ويكتفي بخريجي الجامعات والمدارس العليا للأساتذة، ولكل تكوين طبيعته التي ستأثر بشكل ملحوظ على أداء المعلم التعليمي الذي يتجلى فيما بعد في المحصول التعليمي للتلاميذ، ففي الوقت الذي تجندت فيه المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين والأساتذة وإعدادهم معرفيا ومهنيا تكتفي الجامعات بالتكوين الأكاديمي المعرفي البعيد عن الميدان التعليمي بشكل كبير ، وتستثنى من

ذلك المدارس العليا للأساتذة المعدودة على الأصابع والتي لا يلتحق بها إلا أصحاب المعدلات المرتفعة نسبياً ، والمتخصصة بالتكوين المهني لمهنة التعليم بشكل خاص.

وإلى جانب المعلم نجد المفتش التربوي الذي يعتبر أحد محكمات العملية التعليمية والعاملين على ضبطها، من خلال دوراته التفتيشية والتكوينية على حد سواء، فنجدده يصوب حيناً، ويوجه حيناً أخرى، وينبه ويحاسب أحيان أخرى، غرضه بذلك تقييم العملية وتقويمها وشد يد المعلم في مسلكية تعليمه للمواد التعليمية على تنوعاتها، الأمر النهائي والحاكم الأول والأخير على فشل المعلم أو كفاءته، وفي سؤال عينتنا لهذه المرحلة حول تكوينها العلمي والتربوي قبل امتحان التفتيش، حيث أجابت نسبة (م = 55.55%) أن تكوينها كان أكاديمياً، أما نسبة (م = 44.44%)، فكان تكوينها على يد المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين، ومنطقياً ستكون الثانية أكثر ممارسة وخبرة من الأولى إذا جعلنا الزمن معياراً في الحكم.

#### جدول يبين الخبرة في التعليم الابتدائي

الخبرة في التعليم والتفتيش الابتدائي عند المعلمين والمفتشين	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
أقل من 5 سنوات	سنة أولى	20/20	11	55%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
	مفتش الابتدائي في التفتيش	30/9	02	22.22%
أقل من 10 سنوات	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
	مفتش الابتدائي في التعليم	30/9	00	00%
أكثر من 15 سنة	مفتش الابتدائي في التفتيش	30/9	03	33.33%
	سنة أولى	20/20	06	30%
	سنة ثانية	20/17	06	35.29%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	10	66.66%
	سنة خامسة	20/16	11	68.75%
	مفتش الابتدائي في التعليم	30/9	09	100%
	مفتش الابتدائي في التفتيش	30/9	04	44.44%



**التحليل:** تلعب سنوات الخبرة دورا فعالا في مردودية التعليم، والعينة التي بين أيدينا كلها شهدت الاصلاح التربوي الحاصل سنة 2004/2003، و الذي انتقل بالمنظومة الجزائرية من التعليم بالمقاربة بالأهداف إلى حليفتها المقاربة بالكفايات، بل هناك من شهد المرحلتين وكان مخضرمًا بينهما، وهذا ما عبرت عنه نسب (س أ = 30%، س ث = 35.29% س ثا = 41.17%، س ر = 66.66%، س خ = 68.75%)، والتي ستكون لها نظرة مقارنة ما بين البيداغوجيتين (بيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا الكفايات في جيلها الأول). كون خبرتها فاقت خمسة عشر سنة، أما الأقل خبرة فجسدتها نسب (س أ = 55%، س ث = 52.94%، س ث = 35.29%، س ر = 20%، س خ = 12.5%)، أصحاب هذه الخبرة تميزت مرحلتهم بفتح وزارة التربية لأبواب التوظيف- التي ظلت مغلقة لسنوات وإذا فتحت فلأعداد قليلة- حيث وجاء التوظيف آنذاك نتيجة الاكتظاظ المفرط في أقسام التعليم، والأعداد الهائلة للمتعلمين والذي بلغ تعدادهم حسب الاحصاءات الأخيرة لوزارة التربية الوطنية للسنة الدراسية 2010/2009 حوالي 3309212 تلميذ و تلميذة في الطور الابتدائي، مقابل 143397 معلم، ما يعادل معلم لكل 24 تلميذ<sup>1</sup>، لكن الواقع الميداني يثبت عكس ذلك، فزيارة بعض الأقسام تجاوزت أعداد تلاميذها 45 تلميذ للمعلم الواحد. أما النسبة المتوسطة الخبرة فكانت الأقل ومثلتها (س أ = 25%، س ث = 29.41%، س ثا = 47.05%، س ر = 26.66%، س خ = 25%) ومرد القلة ندرة التوظيف في تلك الفترة.

أما فما يخص المفتشين، فقبل أن يلتحق المفتش بسلك التفتيش تكون له خبرة بالتعليم الابتدائي وبعد أن يقطع شوطا فيه، يفضل أن يلتحق بهذا السلك بمجرد فتح الوزارة الوصية لمناصب مالية تحكمها شروط محددة أهمها تجاوز الخبرة لخمس سنوات بالنظر إلى المؤهلات العملية تنضاف إليها محددات مهنية أخرى، وعينتنا كانت خبرتها بالتعليم الابتدائي أكثر من 10 سنوات، مما يؤكد معرفتها بالتحولات

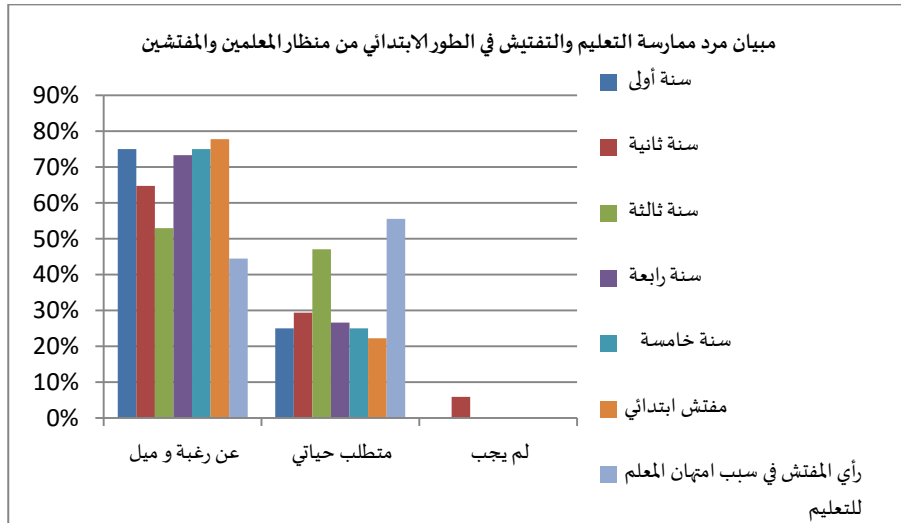
<sup>1</sup> - ينظر: موقع وزارة التربية الوطنية. <http://www.education.gov.dz>

الحاصلة في قطاع التربية والتعليم وبناء المناهج على تنوعاتها، إلى جانب الخبرة في التعامل مع المعلمين بشكل يمكن من خلاله سبر آراء العينة في متعلقات كثيرة تخدم البحث.

نافلة القول في قراءة هذا الجدول أن جميع أفراد العينة عايشوا الإصلاح التربوي بجميع جوانبه حسنة كانت أم سيئة..

جدول يبين مرد ممارسة التعليم والتفتيش في الطور الابتدائي من منظور المعلمين والمفتشين

ممارسة التعليم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
عن رغبة و ميل	سنة أولى	20/20	15	%75
	سنة ثانية	20/17	11	%64.70
	سنة ثالثة	20/17	09	%52.94
	سنة رابعة	20/15	11	%73.33
	سنة خامسة	20/16	12	%75
	مفتش ابتدائي	30/9	07	%77.77
	رأي المفتش في سبب امتحان المعلم للتعليم	30/9	04	%44.44
متطلب حياتي	سنة أولى	20/20	05	%25
	سنة ثانية	20/17	05	%29.41
	سنة ثالثة	20/17	08	%47.05
	سنة رابعة	20/15	04	%26.66
	سنة خامسة	20/16	04	%25
	مفتش ابتدائي	30/9	02	%22.22
	رأي المفتش في سبب امتحان المعلم للتعليم	30/9	05	%55.55
لم يجب	سنة أولى	20/20	00	%00
	سنة ثانية	20/17	01	%5.88
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



التحليل: يرى عبد الله بن عبد الكريم السعدون أن التعليم بنوعيه الكمي والكيفي هو الطريق إلى النهوض من مستنقع الجهل والتخلف و الذي لا يتأتى إلا مع معلم ناجح محب لعمله.

حيث يعتبر الميل والرغبة اتجاه عمل ما، أو فكرة ما، أو مذهب ما، عاملاً رئيساً في تقبله ومعايشته بكل تفاصيله، مما يولد الراحة النفسية حين أدائه أو العمل به، بل سيكون سر نجاح الفرد وتمكنه نظراً لما يوفره ذلك الفرد من تفانٍ وحب اتجاه المرغوب فيه، فتراه يكد ويجد في سبيل اتقانه وإخراجه في أبهى حُلّة إن كان عملاً، فإن كان مذهباً أو فكرًا فتراه يجند جميع خبراته ومعارفه لا شيء إلا لإقناع الآخر في تقبل هذا الممال إليه، فكيف إذا تعلق الأمر بأشرف مهنة من مهن الرسل، ألا وهي التعليم الذي يحتاج إلى جهد فكري أكثر منه جهداً عضلياً، فصاحب هذه المهنة مهمته إنارة العقول وإزالة الغشاوة ونقل المتعلم من ظلمات الجهالة إلى جو ملائكي مشع بالأنوار أضاءه ملكين على كتفي كل متعلم، هذه المسؤولية الجليلة تحتاج إلى راغب فيها ميال لمجاهدة الظروف صبور جلدٍ متحدٍ للعراقيل التي تحاك ضده وضد جيله المتعلم، عارف بقيمة الرسالة التي بين يديه، فكل ما ذكر سلفاً تهونه الرغبة والميل وحب التعليم وتغيير جيل والأخذ بيده إلى بر النجاة. وهذا ما مثلته نسب (س أ = 75 %، س ث = 64.70 %، س ثا = 52.94 %، س ر = 73.33 %، س خ = 75 %)، وهي نسب وددنا لو كانت أعلى، ولما لا تكون نهائية النسب أي 100 %، لما يحدثه ذلك من فرق، فالانتساب إلى هذه المهنة الشريفة دون رغبة أو ميل، بل الأدهى والأمر أن ينظر إليها على أنها متطلب حياتي، سيؤثر بشكل أو بآخر على المردود التعليمي، ويجرد العملية التعليمية من جوانبها الإبداعية التشويقية، ليجعلها عملية علمية مجردة من نفحات الميل والرغبة وتبعاتها اللطيفة، مع تعداد المتدربين وسنوات العمل، كل هذا يضيء بظلاله على المحصول التعليمي الممهد لمستقبل جيل بأكمله، هذا ما عبرت عنه للأسف نسب لا نراها هينة نظراً لحساسية المهنة (س أ = 25 %، س ث = 29.41 %، س ثا = 47.05 %، س ر = 26.66 %، س خ = 25 %)، نسب تقع بين أيديها أجيال تدرس دون رغبة من معلمها بل كون مهنة التعليم عنده مهنة عادية يقتات ويعيش منها، وما زاد الطين بلة حسب رأينا فتح أبواب التوظيف في مهنة التعليم لجميع التخصصات الأكاديمية، وكما هو معلوم فإن التخصص في مجمله سبب رئيسي في الميل والرغبة، فإذا كانت المهنة بعيدة كل البعد عن التخصص والمجال المكوّن فيه فستكون النتيجة منطقياً عدم جودة الأداء، عكس التخصص الذي يزيد في عاملي الرغبة والميل، وما هو حاصل في منظومتنا الجزائرية فتح باب التوظيف لمعلمي الابتدائي أمام خريجي الجامعات في جل التخصصات بعد أن كان حكراً على تخصصات بذاتها والمتمثلة في (خريجي المدارس العليا للمرحلة

الابتدائية، أدب ولغة عربية) أصبح المجال مفتوحا أمام الفلسفة، علم الاجتماع، الفيزياء، البيولوجيا، العلوم التجارية، الحقوق، الاعلام الآلي، العلوم القانونية والإدارية، العلوم السياسية والعلاقات الدولية (...)<sup>1</sup>. هذا من جانب المعلم ، أما من جانب المفتشين ففي سؤالنا لهم كونهم أكثر احتكاكا بالمعلمين ، إلى جانب أنهم المؤطرون في مسابقات التوظيف حول رأيهم لامتحان المعلمين للتعليم بين راغب لها وبين من يعتبرها متطلب حياتي أكدت العينة ونسبة (م = 55.55%) أن الامتحان راجع لكونه ميسرة حياتية ، فرصة عمل مضمونة ضامنة للمستقبل كمكون للحياة أما نسبة (م = 44.44%) فتري أن المنتسبين إلى هذه المهنة راغبين فيها ميالين إليها.

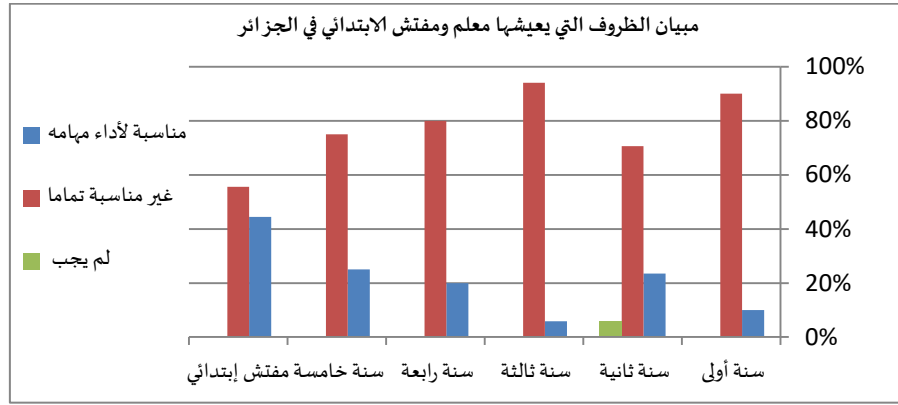
أما عن مرد ممارسة التفتيش في الطور الابتدائي، فأكدت غالبية المفتشين بنسبة (م = 77.77 %) أن مرد ممارستها للتفتيش نابع عن رغبة وميل ، فهناك من يرى أنه أهل لأن يغير ويبدد ذلك مع عينة المعلمين، إلى جانب إحساسه بروح المسؤولية وتحمل مشاقها، في سبيل إحداث تغيير يُرجى، وتجويد يُؤمل، أما باقي العينة الممثلة في نسبة (م = 22 %) فأقرت أن التحاقها بهذا السلك مرده متطلب حياتي مادي في ظاهره، إلى جانب امتيازات أخرى لهذا السلك ، تسهل شؤون حياته وتحرره من قيد الرتبة والارتباط المهني الموكل له كمعلم سابقا.

#### جدول يبين الظروف التي يعيشها معلم ومفتش الابتدائي في الجزائر

الظروف التي يعيشها معلم ومفتش الابتدائي في الجزائر	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
مناسبة لأداء مهامه	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	04	25%
	مفتش ابتدائي	30/9	04	44.44%
غير مناسبة تماما	سنة أولى	20/20	18	90%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	16	94.11%
	سنة رابعة	20/15	12	80%
	سنة خامسة	20/16	12	75%
	مفتش ابتدائي	30/9	05	55.55%
لم يجب	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

<sup>1</sup> - أنظر: <https://www.elkhadra.com> بعنوان التخصصات المطلوبة للمشاركة في مسابقة توظيف الأساتذة 2016 الطور الابتدائي، تاريخ الانزال: 2018/02/10، الساعة 11:20h.





**التحليل:** رغم أن عاملي الرغبة والميل لهما دور كبير في إجادة العملية التعليمية، إلا أنه هناك عامل آخر له نفس التأثير تقريبا في أداء المتعلم ويتحكم فيه، ويتمثل في مجموع الظروف الفاعلة والمحيطة بالمعلم، إذ تسيطر في كثير من الأحيان على جودة أدائه. فالمعلم قبل أن يكون معلما هو إنسان بالدرجة الأولى فكما يؤثر فهو يتأثر، ومهما بلغت حنكته وصبره إلا أنه سينهار وسيتخاذل نتيجة تلك الظروف على تنوعاتها ومصادرها، فظروف الصف التعليمي والبيئة المدرسية والمحيط الخارجي كلها عوامل كان لزاما أن تتحد لغاية واحدة وهي تهوين كل ما هو صعب وشائك أمام طريق ذلك النبيل، لشد أزره في مهنته الجليلة، وتعبير سي إس لويس " فإن مهمة المعلم الحديث ليست أن يخلي الأدغال ويمهداها، بل أن يروي الصحاري " ولا يرومها إلا من وقفت الظروف بجانبه.

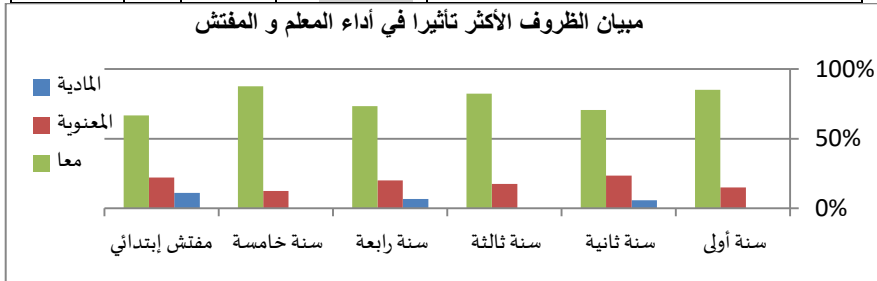
وباستقراء نسب عينتنا وجدنا أن ( س أ = 90 %، س ث = 70.50 %، س ثا = 94.1 %، س ر = 80 %، س خ = 75 %) تقرر أن الظروف غير مناسبة تماما لأداء مهام المعلم الجزائري، وهذا ما تؤكد حالة الغليان الحاصلة في المنظومة التربوية وصراعاها مع الوزارة الوصية، وظاهرة الاضرابات وشل المدارس في السنوات الأخيرة وخروج المعلمين إلى الشارع للمطالبة بحقوقهم المهضومة وبظروفهم المعيقة للأداء البيداغوجي الجيد، أما النسب البسيطة المتبقية (س أ = 10 %، س ث = 23.5 %، س ثا = 5.88 %، س ر = 20 %، س خ = 25 %) فتعتبر ربما عن الفئة التي تتحدى الظروف فلا تجعلها عقبة في طريق الوصول إلى أهدافها. أو علّما لم تلاقي نفس الظروف التي لاقتها العينة الأولى.

أما في سؤالنا عن الظروف التي يعيشها مفتش الابتدائي في الجزائر، فترى العينة بنسبة (م إ = 55.55 %) أن الظروف المحيطة بالمفتش لا تخدمه لأداء مهامه على أكمل وجه، وهذا ما عايناه ووعانينا منه " حين توزيعنا للاستبانات على هذه الفئة، والتي تفتقر إلى أبسط الأمور على شاكلة مكتب قار يلم فيه شتاته، فبعضهم مكتبه هو محفظته التي يتجول بها هنا وهناك، وبعضهم فرض عليه تقاسم المكتب الضيق مع

زملاء آخرين في زاوية من زوايا إحدى الابتدائيات ظروف عايشناها، وأتعبتنا في أيامها فما حال صاحبها، أما النسبة المتبقية فترى أن الظروف ملائمة لأداء مهامها وهو ما مثلته نسبة (م = 44.44 %).

### جدول يبين الظروف الأكثر تأثيراً في أداء المعلم والمفتش

الظروف الأكثر تأثيراً في أداء المعلم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
المادية	سنة أولى	20/20	00	%00
	سنة ثانية	20/17	01	%5.88
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	01	%6.66
	سنة خامسة	20/16	00	%00
	مفتش ابتدائي	30/9	01	%11.11
المعنوية	سنة أولى	20/20	03	%15
	سنة ثانية	20/17	04	%23.52
	سنة ثالثة	20/17	03	%17.64
	سنة رابعة	20/15	03	%20
	سنة خامسة	20/16	02	%12.5
	مفتش ابتدائي	30/9	02	%22.22
معا	سنة أولى	20/20	17	%85
	سنة ثانية	20/17	12	%70.58
	سنة ثالثة	20/17	14	%82.35
	سنة رابعة	20/15	11	%73.33
	سنة خامسة	20/16	14	%87.5
	مفتش ابتدائي	30/9	06	%66.66



**التحليل:** كما ذكرنا في تحليل نتائج الجدول السابق لجدولنا هذا وجدنا أن المعلم كإنسان تتحكم فيه مجموعة من الظروف على تنوعاتها المادية والمعنوية، لكل واحدة منها تأثير خاص ووقعها على أدائه، وبالنظر إلى عينتنا المتميزة والتي تؤديها أخلاقيات مهنتها فإنها أقرت أن اجتماع الظرف المادي والمعنوي كفيل بأن يؤثر في أدائها، وهذا ما عبرت عنه نسب (س أ = 85 %، س ث = 70.50 %، س ثا = 82.35 %، س ر = 73.33 %، س خ = 87.5 %) فعينتنا يقهرها انغلاق الأبواب والمنافذ، فحين يعوز الحال، فلا الراتب يكفي ولا الوزارة جندت طاقاتها ومواردها لإراحة معلم الأجيال، ولم توفر له سبل العيش الكريم، فتراه مهموما مشغولاً بتأمين القوت، فلا سكن قار يأويه ولا مرتب محترم يغنيه، ولا رفاه يعينه على الإبداع والتألق والعطاء، ولا راحة مادية تجعله يبسط المعارف بأيسر الطرق. أنى له ذلك. وفي تصنيف لمركز

أبحاث التعليم العالي التابع لجامعة شيكاغو الأمريكية جُعلت الجزائر في المرتبة الأخيرة من حيث أجور المعلمين والأساتذة عربيا وعالميا، هذا من الجانب المادي ماذا لو أضيف عليه الجانب المعنوي، وقضية مكانة المعلم في المجتمع، فبعد أن كان المعلم المرشد والمصلح وأهم أعيان الحي ومجتمعه بل الحكيم الذي يستشار في صغار الأمور و كبارها، و هو من قال فيه أحمد شوقي:

قم للمعلم ووفه التبجيلا كاد المعلم ان يكون رسولا.

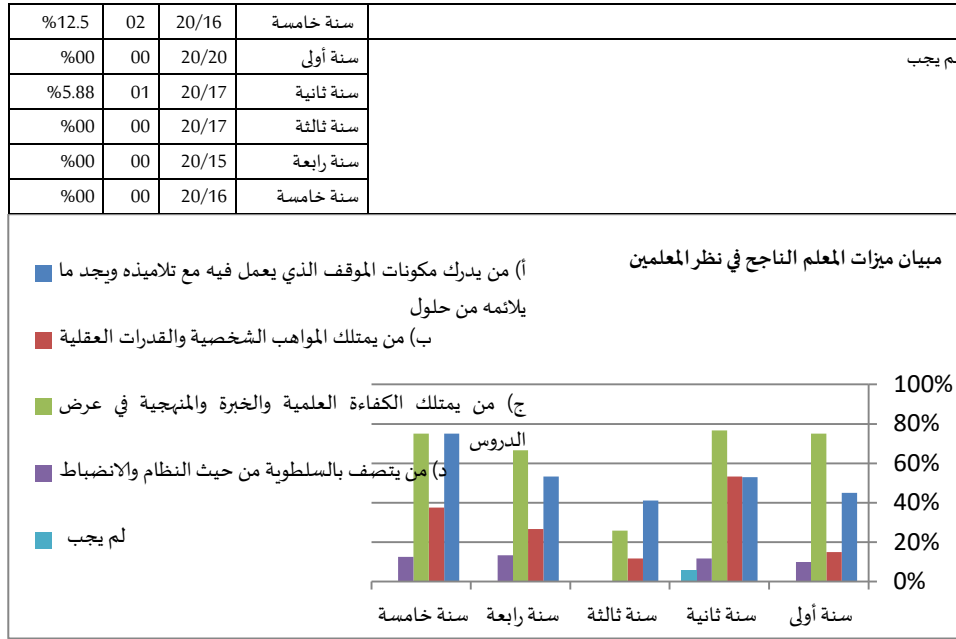
و التبجيل لا يكون إلا لأصحاب المقامات الرفيعة، أصبح المعلم في زماننا يهان وينعت أنه مادي وأناني وأنه يغلب مصالحته على مصلحة تلاميذه، وأنه يسعى إلى خراب المنظومة التعليمية، عاملان يحدقان بمعلم الجزائر إذا نظرت في أحدهما أغناك عن رؤية الآخر، لكن يبقى المعلم جبلا لا تهزه رياح المادة وهذا ما عبرت عنه نسب (س أ = 00%، س ث = 5.88%، س ثا = 00%، س ر = 6.66%، س خ = 00%).

أما في سؤالنا عن الظروف الأكثر تأثيرا في أداء المفتش، ترى العينة أن اجتماع الظروف المادية مع المعنوية أشد وقعا على كاهلها، حيث تحول دونها ودون أدائها المطلوب، وهذا ما عبرت عنه نسبة (م إ = 66.66%)، أما نسبة (م إ = 11.11%) فأقرت بأن الظروف المادية هي الأكثر تأثيرا فيما أكدت نسبة (م إ = 22.22%) أن الظروف المعنوية هي العامل المؤثر في الأداء التفتيشي.

#### جدول يبين ميزات المعلم الناجح في نظر المعلمين

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	ميزات المعلم الناجح في نظر المعلمين
45%	09	20/20	سنة أولى	(أ) من يدرك مكونات الموقف الذي يعمل فيه مع تلاميذه ويجد ما يلائمه من حلول
52.94%	09	20/17	سنة ثانية	
41.17%	07	20/17	سنة ثالثة	
53.33%	08	20/15	سنة رابعة	
75%	12	20/16	سنة خامسة	
15%	03	20/20	سنة أولى	(ب) من يمتلك المواهب الشخصية والقدرات العقلية
53.29%	06	20/17	سنة ثانية	
11.76%	02	20/17	سنة ثالثة	
26.66%	04	20/15	سنة رابعة	
37.5%	06	20/16	سنة خامسة	
75%	15	20/20	سنة أولى	(ج) من يمتلك الكفاءة العلمية والخبرة والمنهجية في عرض الدروس
76.74%	13	20/17	سنة ثانية	
25.88%	15	20/17	سنة ثالثة	
66.66%	10	20/15	سنة رابعة	
75%	12	20/16	سنة خامسة	
10%	02	20/20	سنة أولى	(د) من يتصف بالسلطوية من حيث النظام والانضباط
11.76%	02	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
13.33%	02	20/15	سنة رابعة	

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

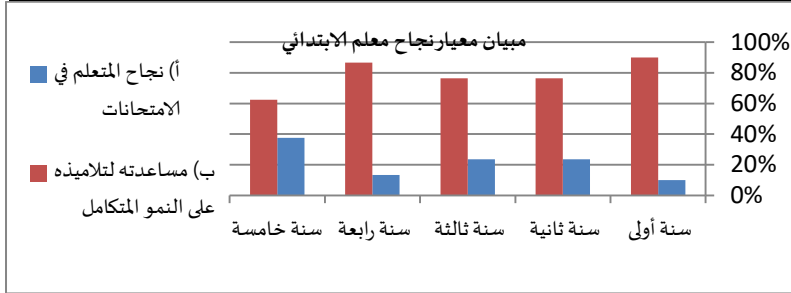


التحليل: يقول وليام آثر وارد: "المعلم المتواضع يخبرنا والجيد يشرح لنا، والمتميز يبرهن لنا، أما العظيم فهو الذي يلهمنا"، والمعلم كله خير، فهو أهم أعمدة بناء التعليم، إذ يقول أحدهم عن المعلم الممتاز: "هو ذلك الذي لا يقتصر على إيصال المعارف إلى أذهان تلاميذه بل يضع لهم الخطط للدراسة بحيث يمكنهم أن يستغنوا عنه، وأن يعلموا أنفسهم مستقلين مدى حياتهم"، ومن بين العديد من ميزات المعلم الناجح اخترنا أربع ميزات متجلية في الميدان، حاولنا من خلالها حصر تصورات المعلمين حول المعلم الناجح، فكانت ميزة (من يمتلك الكفاءة العلمية والخبرة المنهجية في عرض الدرس) اختياراً أولاً لدى عينتنا بنسب (س أ = 75%، س ث = 76.74%، س ثا = 88.25%، س ر = 66.66%، س خ = 75%) فالتمكن المعرفي العلمي للمادة ينضاف إليها التمكن المنهجي كفيل بإنجاح العملية التعليمية التي ترضي الطرفين (معلم/متعلم)، حيث نرى أنها تستوعب الميزات الأخرى على شاكلة ميزة (إدراك مكونات الموقف الذي يعمل فيه مع تلاميذه وإيجاد ما يلائمه من الحلول) التي جاءت في المرتبة الثانية بنسب (س أ = 45%، س ث = 52.94%، س ثا = 41.17%، س ر = 53.33%، س خ = 75%)، أما فرض الانضباط و النظام بالتسلط فجاءت في المرتبة الأخيرة بنسب (س أ = 10%، س ث = 11.76%، س ثا = 00%، س ر = 13.33%، س خ = 12.5%). إذ يعد التحكم وضبط فوج صفي فاق 45 تلميذاً في الكثير من الحالات عامل نجاح لدى بعضهم، وهذا يحتاج إلى نوع من التسلط الإيجابي، فقد روي عن سفيان بن عيينة وهو أحد المعلمين القاسين في التربية، وسريعي الغضب أنه طلب منه الهدوء والتروي في التدريس حتى لا يتركه

الطلاب، فرد قائلا: (إن الحماسة هي ترك ما ينفع بسبب سوء المعاملة والخلق) ويشار أن في ذلك أجر للطلاب.

### جدول يبين معيار نجاح معلم الابتدائي

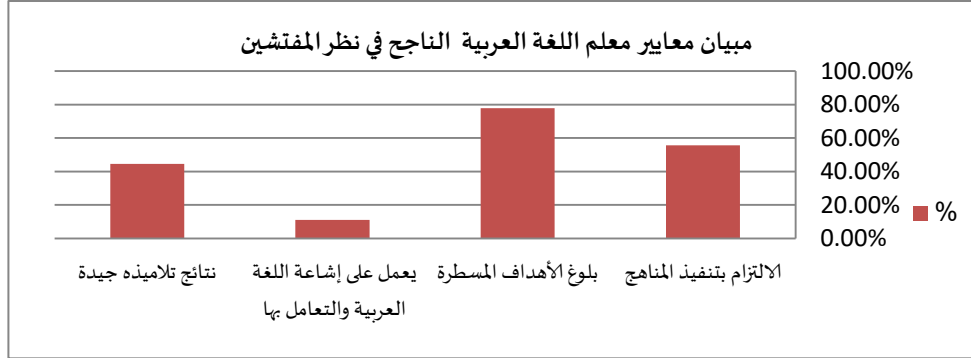
معيار نجاح معلم الابتدائي	السنة المدرسة	العينة	ت	ن
(أ) نجاح المتعلم في الامتحانات	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
(ب) مساعدة تلاميذك على النمو المتكامل	سنة أولى	20/20	18	90%
	سنة ثانية	20/17	13	76.47%
	سنة ثالثة	20/17	13	76.47%
	سنة رابعة	20/15	13	86.66%
	سنة خامسة	20/16	10	62.5%



التحليل: يقال "في المعلم الناجح أنه الشخص الذي يجعلك لا تحتاج إليه تدريجياً"، بعد أن يزرعك في أرض طيبة معطاء ويوليك الاهتمام ويسقيك المرة تلو المرة حتى تستوي على سوقك وتزهر وتثمر لتصبح في مقام العطاء أنت أيضاً، هو ذاك معيار النجاح من منظور عينتنا التي عبرت نسبها (س أ = 90%، س ث = 76.47%، س ثا = 76.47%، س ر = 86.66%، س خ = 62.5%) وهي النسبة الغالبة الراجعة، أما النسب (س أ = 10%، س ث = 23.52%، س ثا = 23.52%، س ر = 13.33%، س خ = 37.5%)، فقد رأت أن معيار الحكم على النجاح هو نجاح المتعلم في الامتحانات، هذا المعيار حمّال أوجه، فإذا نظرنا إلى منظومتنا التربوية، نجد أن معايير النجاح قد تغيرت عندها، فبعد أن كانت تهتم بالكيف، أصبح اهتمامها بالكم فقط، - وله تبعات غير محمودّة - وهذا ما هو حاصل في واقعنا التعليمي، أما الوجه الآخر فنجاح المتعلم في الامتحانات، ما هو إلى حصيلة جهد بناء متكامل تجلّى في صورته الكيفية والكمية على وجه أخص في النتائج.

### جدول يبين معايير معلم اللغة العربية الناجح في نظر المفتشين

معايير معلم اللغة العربية الناجح في نظر المفتشين	العينة	تك	ن
الالتزام بتنفيذ المناهج	30/9	05	%55.55
بلوغ الأهداف المسطرة	30/9	07	%77.77
يعمل على إشاعة اللغة العربية والتعامل بها	30/9	01	%11.11
نتائج تلاميذه جيدة	30/9	04	%44.44



**التحليل:** تختلف النظرة إلى النجاح من الحاكم على نفسه إلى المحكوم عليه، كون المعايير تختلف من الأول إلى الثاني. هو الحال ذاته مع مجموع المفتشين الذين تختلف نظرتهم حين الحكم على نجاح معلم اللغة العربية. فأغلبية المفتشين وبنسبة (م = 77.77%) تقر أن بلوغ الأهداف المسطرة هو معيار النجاح وتأتي في المرتبة الثانية نسبة (م = 55.55%) معبرة عن النجاح وارتباطه بالالتزام بتنفيذ المناهج. أما نتائج التلاميذ الجيدة فمثلتها بنسبة (م = 44.44%) كمعيار نجاح كاختيار ثالث. أما النسبة الأضعف فكانت للمعلم الذي يعمل على إشاعة العربية والتعامل بها بنسبة (م = 11.11%) هذا الأخير لم ينل رضا المفتشين من حيث الاتفاق على الحكم من خلاله على نجاح المعلم، والنتائج سالفة الذكر تؤكد ما هو حاصل في المنظومة التربوية وشهادة المعلمين الذين يقرون أن تشديد المفتشين أكثر ما يقع على ضرورة الالتزام بالمنهج، ولا يهمهم إبداع المعلم وعمله في تجويد تعلم اللسان العربي. فالحكم على الكم غلب الكيف مما نتج عنه مضاعفات خطيرة من بينها عزوف المعلمين عن طموحاتهم في تجويد العملية التعليمية والتحصيل اللغوي المثمر واكتفاءهم بإرضاء أولي الأمر في تطبيق ما لا رأي لهم فيه.

### جدول يبين الندوات والحكم من خلالها على نجاح المعلم وتقييمه

الندوات والحكم من خلالها على نجاح المعلم وتقييمه	العينة	تك	ن
نعم	30/9	01	%11.11
لا	30/9	08	%88.88



التحليل: تعتبر الندوات التي تعتمد عليها المفتشية التربوية الفجائية منها والمعلومة معيارا يقيم خلالها المعلم ولا ضابط في عددها السنوي أو توقيتها. فكلما جال المفتش بين المقاطعات الموكلة إليه يقوم بزيارة تفقدية تقييمية للمعلمين بين التوجيه والمحاسبة. يعد هذا الإجراء أداة للحكم على نجاح المعلم وإخفاقه تقييما. وقد عبرت عينة المفتشين بنسبة (م = 88.88 %) أنه لا يكفي للحكم على المعلم. ونحن نشاطر هذا الرأي لأن اعتماد آلية واحدة وعدم تنويعها فيه إجحاف في حق المقيم. المحكوم بمجموع ظروف محيطه، ربما لم تكن في صالحه يوم التقييم، فوجب اعتماد إجراءات وآليات تقييمية أخرى. أما نسبة (م = 11.11 %) فهي تراه كافيا. من منطلق أنه على المعلم أن يكون مستعدا متحسبا. وفي نظرنا أن المعلم الكفاء أينما قيمته وفي أي ظرف صادفته تجد تمكنه يقف بالمرصاد مدافعا عنه ولسانه ناطقا لحاله.

#### جدول يبين وجود تحفيزات معنوية ومادية للمعلمين الأكفاء

وجود تحفيزات معنوية ومادية للمعلمين الأكفاء			
نعم	30/9	00	00%
لا	30/9	09	100%

مبيان وجود تحفيزات معنوية ومادية للمعلمين الأكفاء

الإجابة	النسبة المئوية (%)
نعم	00
لا	100

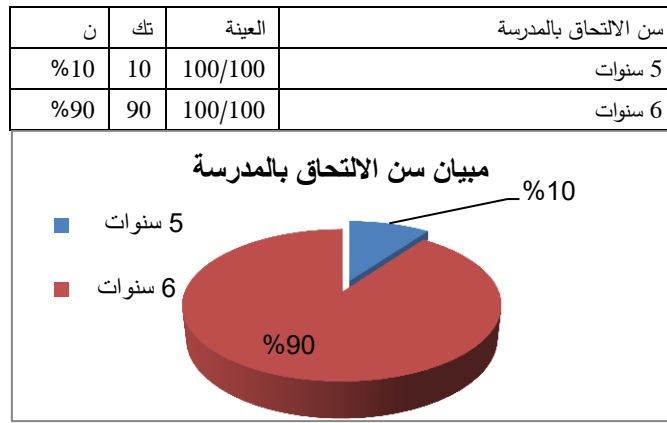
التحليل: تشهد الساحة التعليمية الكثير من الطموحات والاجتهادات لمعلميها المتحليين بروح المسؤولية أمام هذه الرسالة النبيلة وبخاصة إذا تعلق الأمر بتعليم اللغة العربية. ومن المنطقي أن يشاد بهذا النوع من المعلمين ذوو العمل الدؤوب. لأنهم من أهم العوامل المساعدة في صمود العربية وما طالها ويطولها من تهميش ومحاربة. لكن عينتنا من المفتشين أقرت وبنسبة (م = 100 %) أقرت انعدام أي مظهر من مظاهر التحفيز معنوية كانت أم مادية، وإن حصل فيكون تكريم بعد التقاعد وهو حال واقعنا. وغياب التحفيز وتثمين الأفكار والأعمال يوقع أصحابه في الرتابة والملل وتفرغ العملية التعليمية من روحها، بل تفقد

صاحبها هيبته ومكانته بالتغيب المقصود، ليس كما هو الحال مع فلندا وشقيقتنا الأردن ففي يوم وعيد المعلم تكرم الملكة جنود الأمة في أبهى تكريم وأرقى تشریف .

2/متعلم الابتدائي: وتمت على مستوى هذا القطب مناقشة القضايا التعليمية التالية:

- سن الالتحاق بالمدرسة في سنة أولى.
- المؤسسات التربوية المنخرط فيها قبل التمدرس.
- المستوى التعليمي للأب والأم لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

جدول يبين سن الالتحاق بالمدرسة في سنة أولى



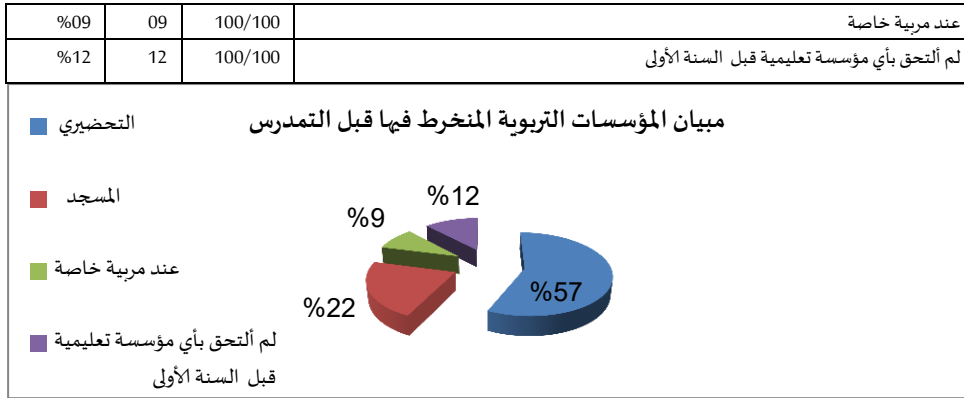
التحليل: السن المقررة في الجزائر للالتحاق بالمدرسة هو سن السادسة ، إذ يسمح لأبناء المعلمين بإعفاء السن وإدخالهم في سن الخامسة ، رغم أن البحوث التربوية ترى أن أفضل سن لدخول المدرسة هو سن السادسة إذ تعد السن النظامية لمعظم الدول المتقدمة والعربية بشكل أخص . أما فيما يخص عينتنا فإن نسبة ( ت س أ = 90 % ) وافق سنّها ذلك فيما عبرت نسبة ( ت س أ = 10 % ) لأنها التحقت في سن الخامسة ، إما بإعفاء السن لكونهم أبناء معلمين أو لرغبة أوليائهم الذين يظنون فاعلية ذلك في ذلك ، وهم على خطأ في رأيهم وهذا ما أقرته الدراسات حول تأخر الأطفال الذين يدخلون المدرسة الابتدائية قبل سن السادسة من عمرهم في تحصيلهم العلمي بشكل ظاهر مقارنة مع الأطفال الذين التحقوا بالتمدرس فوق سن السادسة ، حيث حملوا ما لا طاقة لهم به ، إذ أن النضج شرط أساس للتعليم

جدول يبين المؤسسات التربوية المنخرط فيها قبل التمدرس لتلاميذ سنة أولى

ن	تك	العينة	المؤسسات التربوية المنخرط فيها قبل التمدرس
57%	57	100/100	التحضيرى
22%	22	100/100	المسجد



الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ



**التحليل:** تختلف المؤسسات التربوية التي ينتسب إليها الأطفال قبل دخولهم إلى المدارس التعليمية ، حيث شهدت الساحة التعليمية في الجزائر الكثير من التحولات ، لعل أهمها دخول الأم إلى عالم الشغل مما فرض إلحاق أبنائها إلى دور الرياضة أو إبقائهم عند مربيات ، إذ يرسل الطفل إلى المناخين الجديدين عن بيته ، فيجد تربية غير التي كان سيربى بها مع إخوانه وتحت إشراف أمه ، هذا من جهة ومن جهة أخرى يعتمد الأولياء إلى إلحاق أبنائهم لرياض الأطفال في سن الرابعة وإلى المساجد لتهيئتهم لعالم التمدريس ، وفي دراسات قمنا بها لاحظنا أن الفارق الحقيقي الحاصل كان في مجموع الملحقين بالكتاتيب والمساجد ، أما في الروضة فكان الفارق بسيطاً وبخصوص التحضيرية ، هذه السنة التمهيدية ف استحدثتها الوزارة في السنوات الأخيرة ولكنها ليست شرطاً للالتحاق بالتمدرس ، لعدم وجود ضوابط ومواصفات واضحة ودقيقة للتعليم ما قبل الابتدائي . فبعض المدارس تعتمد في حين نجده غائبا عند البعض الآخر .

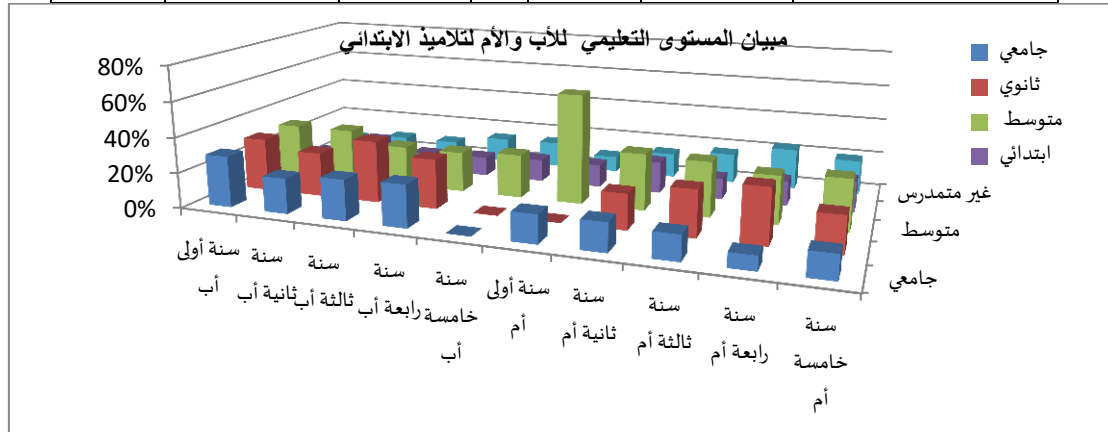
وبالعودة إلى عينتنا ومجموع المؤسسات التي انخرطوا فيها قبل التحاقهم بالسنة الأولى ابتدائي ، أكدت ( ت س أ = 57 % ) أنهم انخرطوا في أقسام التحضيرية ، أما المسجد فعبرت عنه بنسبة ( 22 ت س أ % ) والمربيات الخاصات بنسبة ( 09 ت س أ % ) أما العينة المتبقية فأكدت أنها لم تلتحق بأي مؤسسة أو مربية قبل التحاقها بالتمدرس .

### جدول يبين المستوى التعليمي للأب والأم لتلاميذ المرحلة الابتدائية

المستوى التعليمي	السنة المدروسة	العينة	الأب		الأم	
			ن	ت%	ن	ت%
جامعي	سنة أولى	100/100	29	29%	16	16%
	سنة ثانية	100/100	20	20%	16	16%
	سنة ثالثة	100/100	23	23%	14	14%
	سنة رابعة	100/100	24	24%	08	08%
	سنة خامسة	100/97	11	11.34%	13	13.40%
ثانوي	سنة أولى	100/100	30	30%	00	00%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

سنة ثانية	100/100	25	25 %	20	20 %
سنة ثالثة	100/100	35	35 %	26	26 %
سنة رابعة	100/100	28	28 %	31	31 %
سنة الخامسة	100/97	36	37 . 11 %	20	20.61 %
متوسط	100/100	30	30 %	62	62 %
سنة أولى	100/100	30	30 %	32	32 %
سنة ثانية	100/100	23	23 %	31	31 %
سنة الثالثة	100/100	23	23 %	27	27 %
سنة رابعة	100/97	24	24 , 74 %	28	28.86 %
سنة خامسة	100/100	05	05 %	13	13 %
ابتدائي	100/100	16	16 %	18	18 %
سنة ثانية	100/100	10	10 %	12	12 %
سنة الثالثة	100/100	11	11 %	14	14 %
سنة رابعة	100/97	12	12 , 77 %	17	17.52 %
سنة خامسة	100/100	06	06 %	09	09 %
غير متمدرس	100/100	09	09 %	14	14 %
سنة أولى	100/100	09	09 %	17	17 %
سنة ثانية	100/100	14	14 %	23	23 %
سنة رابعة	100/97	14	14 . 43 %	19	19.58 %
سنة خامسة					



**التحليل:** يطول الحديث عن الأسرة وأهميتها ووظيفتها ، حيث لا يسعنا المقام لذكر ذلك ، لكن يمكن الحديث بإيجاز عن الدور التعليمي الهام الذي تقوم به الأسرة حيال أبنائها على مستوى النمو العقلي والتعليمي الدائم والمستمر ، إذ تساهم بقدر كبير على تنمية التفكير من خلال الاهتمام بالتنشئة العقلانية وغرس التفكير العلمي المنظم لديهم<sup>1</sup> . يكتسبون من خلاله سلوكا اجتماعيا مميزا قائما على

<sup>1</sup> - ينظر: سهير محمد حوالة : مبادئ أساسية في اجتماعيات التربية ، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية ، الرياض 1424 هـ ، ص 12.

الحب والثقة المتبادلة ، وشعورهم بالحرية وممارستها مع احترام حرية الآخرين<sup>1</sup> . إذ أن الأسرة الاثقل وزنا من باقي المؤسسات المؤثرة على الطفل وأكثر اهمية وتأثيرا من تأثير المحيط بما فيه المعلم .

ويزيد وعي الأسرة إذا كان الأبوان ذوا مستو علمي مقبول ، وبالنظر إلى المستويات العلمية لوالدي عينتنا في المرحلة الابتدائية جاءت مستويات الآباء على الترتيب ( ثانوي ) ( ت س أ = 30 % ، ت س ث = 25 % ، ت س ثا = 35 % ، س ر = 23 % ، س خ = 24.74 % ) متوسط ( س أ = 30 ، س ث = 30 ، س ثا = 23 ، س ر = 23 ، س خ = 24.74 ) جامعي ( س أ = 29 % ، س ث = 20 % ، س ثا = 23 % ، س ر = 24 % ، س خ = 11.34 % ) بينما تقاربت نسب الابتدائي وعدم التمدرس . إذ جاءت نسب الابتدائي ( س أ = 5 % ، س ث = 16 % ، س ثا = 10 % ، س ر = 11 % ، س خ = 12.77 % ) أما نسب عدم التمدرس فكانت ( س أ = 06 % ، س ث = 09 % ، س ثا = 09 % ، س ر = 14 % ، س خ = 14.34 % ) ، أما المستوى العلمي للأمهات في عينتنا فكانت أقل درجة مقارنة بمستوى الآباء حيث جاء ترتيب مستوياتها : متوسط ( س أ = 62 % ، س ث = 32 % ، س ثا = 31 % ، س ر = 27 % ، س خ = 20.61 % ) مستوى ثانوي ( س أ = 00 % ، س ث = 20 % ، س ثا = 26 % ، س ر = 31 % ، س خ = 20.61 % ) مستوى غير متمدرس ( س أ = 9 % ، س ث = 14 % ، س ثا = 17 % ، س ر = 23 % ، س خ = 19 % ) مستوى ابتدائي ( س أ = 13 % ، س ث = 18 % ، س ثا = 12 % ، س ر = 14 % ، س خ = 17.52 % ) وفي المستوى الأخير جاء المستوى الجامعي بالنسبة للأمهات ( س أ = 16 % ، س ث = 16 % ، س ثا = 14 % ، س ر = 08 % ، س خ = 13.40 % ) .

و من خلال النسب سألنا الذكر نلاحظ فروقات بين مستويات الآباء ( ثانوي ، متوسط ، غير متمدرس ، ابتدائي ، جامعي ) . أما مستويات الأمهات ( متوسط ، ثانوي ، غير متمدرس ، ابتدائي ، جامعي ) وهو ما يعطينا تصور حول المستوى العلمي المحيط بتلاميذ المرحلة الابتدائية ، والذي يؤثر بشكل كبير على تحصيلهم ، فبقدر ما يكون المستوى التعليمي للأبوين مرتفع يستطيعان إغناء قاموس الطفل اللغوي وتهذيبه ، مع تنويع المعاملة الإيجابية ، وتوفير الجو الملائم والمحفز وذلك بالسهرة والتوجيه ، والتشجيع المستمر<sup>2</sup> . والأبوان ذوا المستوى التعليمي المتدني قد يشكلان عقبة أمام التفتح السريع لقوى الطفل ، فيحدان من لغته ، إذ يختصران تبادل الآراء والمناقشات مع الأبناء ، فيحدان من نمو اللغة والذكاء

<sup>1</sup> - ينظر : ناصر أحمد الخوالدة الأسرة وتربية الطفل ، دار الفكر ، عمان 2010 ، ص 50 .

<sup>2</sup> - ينظر : جليل وديع شكور ، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدرامي المهني ، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان 1997 ، ص 182 .

عندهم ، فيصبحوا غير قادرين على حل المشاكل أو اختيار التوجهات والقرارات الصائبة ، فالطفل بحاجة إلى المساعدة في كل المجالات<sup>1</sup>. وبخاصة في مجال التعلم وتكوين المعارف .

وبالعودة إلى المستوى التعليمي لوالدي عينتنا لاحظنا التوسط في مستوى الآباء وهم قدوة أبنائهم وقادتهم وأصحاب الدور المهم في حياتهم ، والضعف في مستوى الأمهات و هُن المدارس إذا أعددتهم أعددت شعوبا طيبة الأعراق .

و أسباب تدني المستوى كثيرة لعل أهمها التسرب المدرسي وارتفاع أرقامه إذ تشير الأرقام والاحصائيات الرسمية باعتراف الوزارة إلى ما يزيد عن 128 ألف طفل تركوا مقاعد الدراسة في سنة 2014 في الطور الابتدائي فقط ، فيما وصل عدد من غادروها في التعليم المتوسط إلى أكثر من 500 ألف طفل .... وتزيد ظاهرة التسرب مع المرحلة الثانوية التي تحكمها البنية السيكلوجية للطلاب المراهق في هذا السن ، مع شيوع ظاهرة عمالة الأطفال لمساعدة أسرهم نتيجة الوضع الاقتصادي للبلاد ، إلى جانب عجز الوزارة على توفير التعليم الكريم لأبنائها وبخاصة في المناطق النائية والمعزولة التي يكثر فيها التسرب المدرسي نتيجة الفقر وغلاء المعيشة والعقلية المتحجرة والتي ترفض تدريس البنات بغية تزويجهن في سن صغيرة<sup>2</sup>.

إذ تكثر الظاهرة سالفه الذكر في مجتمع وادي سوف بشكل ملحوظ مقارنة مع المدن الجزائرية الأخرى ، وتكثر بشكل رهيب في مناطقها النائية التي تهدم فيها المستويات التعليمية نتيجة توجه أبنائها نحو الفلاحة والتجارة قابله التخلي عن صفوف الدراسة وعدم الالتحاق بها أصلا ، مما يعطى صورة قاتمة على المستوى التعليمي لهذه المناطق .

وبعد تناولنا لأقطاب مثلث تعليمية اللغة العربية تفردا ، كان لزاما البحث في تفاعلاتها للوصول إلى نواتج هذا التفاعل ، وهو ما تركز عليه التعليمية .

**ثالثا: تفاعل زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية)**

<sup>1</sup> - المرجع نفسه ، ص 183 .

<sup>2</sup> - ينظر : عميرة أيسر : " ظاهرة التسرب المدرسي في الجزائر " [www.almayadeen.net](http://www.almayadeen.net) الزيارة 03.25 ، 2018 ، الساعة 09.38 .

كما مر بنا في الشق النظري فإن للتعليمية العديد من الدراسات في مجال كيفية حصول التعلم ، حيث اهتمت بدراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المدرس والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين وذلك قصد تسهيل عملية امتلاك المعرفة من قبل المتعلم.<sup>1</sup>

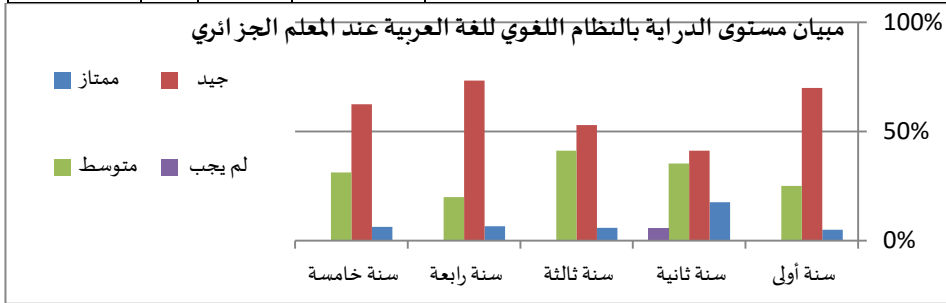
1/ العلاقة الاستمولوجية (معلم ← معرفة) : وتمت على مستوى هذه العلاقة مناقشة القضايا التعليمية التالية :

- مستوى الدراية بالنظام اللغوي للغة العربية عند المعلم الجزائري.
- مرجعية الدراية بالنظام اللغوي للغة العربية عند معلم الابتدائي.
- اطلاع على أحدث النظريات التربوية في مجال تعليم اللغات وأساليبها وطرائق تعليم اللغة.
- رأي معلم الابتدائي في وجود تكامل بين اللغة العربية وباقي المواد الأخرى.
- تصورات معلم الابتدائي لأنشطة اللغة العربية من حيث هي غاية أم وسيلة.
- تصور معلم الابتدائي لحقيقة تعليمه للغة العربية.
- تصور معلم الابتدائي لدوره التعليمي للغة العربية من حيث التغير والثبات.
- المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل وسائل كافية لفهم عملية تعليم اللغة العربية ،
- تقاسم المعلم مسؤولية تعليم اللغة العربية مع أولياء التلاميذ من خلال الواجبات المنزلية.
- تضافر الجهود ما بين المعلم و الأسرة لتحسين المستوى اللغوي للتلميذ.
- سنوات الخبرة في تعليم السنة المدرسة حاليا.
- مرد تعليم السنة المدرسة حاليا.
- طبيعة تعليم السنة المدرسة بين السهولة والصعوبة.
- الالتزام بجميع خطوات الكتاب.
- محاور الكتاب المقررة مناسبة لاحتياجات التلميذ.
- ترتيب المحاور المقررة في الكتب المدرسية.
- ترتيب الأنشطة اللغوية في مناهج المرحلة الابتدائية.
- عدد التلاميذ في القسم.

<sup>1</sup> حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات ، ص 46.

### جدول يبين مستوى الدراية بالنظام اللغوي للغة العربية عند المعلم الجزائري

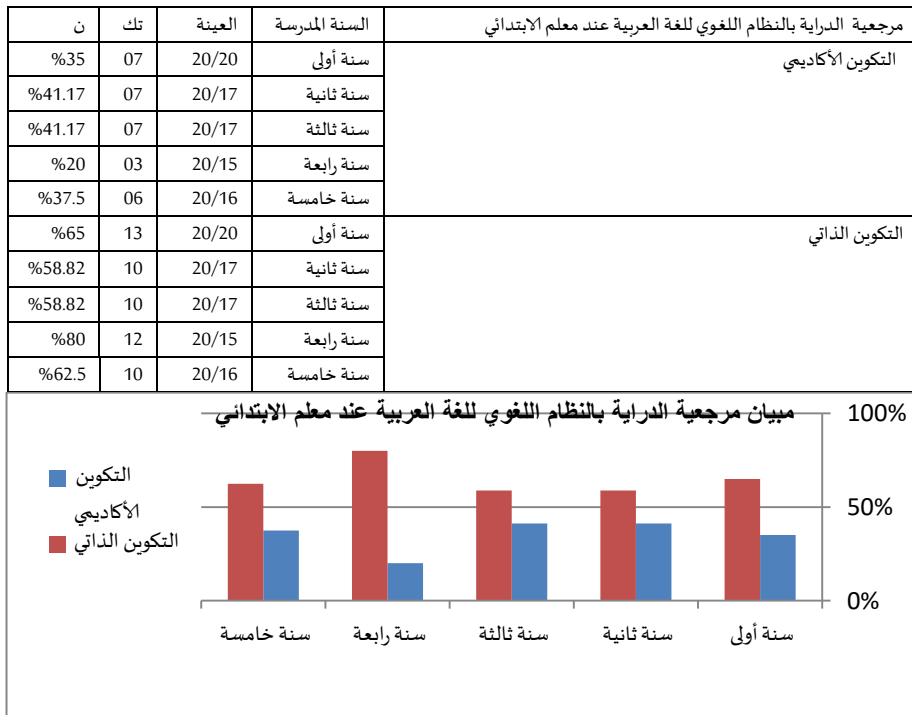
ن	تك	العينة	السنة المدرسة	مستوى الدراية بالنظام اللغوي للغة العربية عند المعلم الجزائري
05%	01	20/20	سنة أولى	ممتاز
17.64%	03	20/17	سنة ثانية	
5.88%	01	20/17	سنة ثالثة	
6.66%	01	20/15	سنة رابعة	
6.25%	01	20/16	سنة خامسة	
70%	14	20/20	سنة أولى	جيد
41.17%	07	20/17	سنة ثانية	
52.94%	09	20/17	سنة ثالثة	
73.33%	11	20/15	سنة رابعة	
62.5%	10	20/16	سنة خامسة	
25%	05	20/20	سنة أولى	متوسط
35.29%	06	20/17	سنة ثانية	
41.17%	07	20/17	سنة ثالثة	
20%	03	20/15	سنة رابعة	
31.25%	05	20/16	سنة خامسة	
00%	00	20/20	سنة أولى	لم يجب
5.88%	01	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	



التحليل: يقال: "مثل الذي يعلم الناس الخير ولا يعمل به كمثل أعمى بيده سراج يستضيء به غيره ولا هو يراه" هو الحال ذاته مع عينتنا المتمثلة في معلمي اللغة العربية، هذه العينة دون غيرها شرط لزام أن تكون على دراية بما تُعلّم ونقص من ذلك اللغة العربية وحمولاتها المعرفية، وليس على مستوى المقرر فحسب، فلا بد لأهل مكة أن يدروا بشعائرها، فالتلميذ لن يسألك حصرا في ما تقدمه بل في بعض الحالات يسألك في أمور خارج ما قُدّم، لذا وجب على المعلم أن يكون ملما بجميع الاحتمالات التي يمكن لتلاميذ هذه المرحلة الإحاطة بها، كي لا يقع في إحراج السؤال معرفيا كان أو لغويا، وبخاصة الأخير، وعن بحثنا في مستوى الدراية عند المعلمين في هذا الجانب (النظام اللغوي للغة العربية) جاءت النسب رادة بالمستوى الجيد الذي عبرت عنه نسب (س أ = 70%، س ث = 41.17%، س ثا = 52.94%، س ر = 73.33%، س خ = 62.5%)، أما في المرتبة الثانية فجاء المستوى المتوسط بنسب (س أ = 25%، س ث = 41.17%، س ثا =

41.17%، س ر = 20%، س خ = 31.25%) وهي نسب ليست هينة بالمقارنة مع حامل هذه المهنة، فالتمكن من المادة الخام أحد أكبر مسهلات العمل البيداغوجي، لما يوفره هذا العامل من الثقة حين تقديم المادة، يقول عمر بن الخطاب رضي الله عنه: إن تعلم العربية يزيد من المروءة، فما بالك بتعليمها، وهذا ما عبرت عنه نسب مستوى ممتاز في الدراية (س أ = 05%، س ث = 17.64%، س ثا = 5.88%، س ر = 6.66%، س خ = 6.25%)، هذه النسب لا تعطي صورة مشرفة للتكوين اللغوي لدى عينتنا، وله مسبباته لعل أهمها إسناد البعيدين عن الاختصاص كما مر بنا حين توظيف خريجي الشعب العلمية والعلوم الانسانية. قطعاً سيولد هذه النتائج التي لا تخدم تعليم وتعلم العربية، لذا اشترط ابن خلدون ضرورة امتحان من يرغب في تعليمها<sup>1</sup>.

#### جدول يبين مرجعية الدراية بالنظام اللغوي للغة العربية عند معلم الابتدائي



التحليل: بيّن ابن خلدون أن من أهم آليات التمكن في اللغة العربية النزول منزلة كلام العرب القديم، الجاري على أساليب القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكأنه ناشئ بينهم<sup>2</sup>، وبالنظر إلى واقعنا فإن التمكن من اللغة العربية ومعرفة أسرارها مرجعه إما التكوين الأكاديمي أو المطالعة الشخصية، وبالعودة إلى نسب تمكن معلمي اللغة العربية من نظامها وجدنا أنها

<sup>1</sup> - ينظر، فوزية عساسلة، دراسات تطبيقية، ص 14.

<sup>2</sup> - ينظر، المقدمة، ص 600.

تراوحت بين الجيد والمتوسط مستويين حكمتهما مجموعة من المسببات من بينها مرجعية هذه الدراية، وبالمسألة، تبين أن النسب التالية (س أ = 65%، س ث = 58.82%، س ثا = 58.82%، س ر = 80%، س خ = 62.5%) ترجع مرجعية معرفتها بنظام اللغة العربية إلى التكوين الذاتي، كون المهنة تحتاج إلى ضرورة الاطلاع الشامل على بنية اللغة المُدرّسة كما يشير إلى قصور التكوين الأكاديمي الذي يؤهل الطالب معرفيا لا تعليميا، فالمعرفة العلمية باللغة العربية هو ما تجندت له الجامعات الجزائرية، لكنه يبقى قاصرا بالنظر إلى كونه لا يفيد ولا يؤهل للجانب الميداني التعليمي، هذا من جهة ومن جهة أخرى أصحاب التخصصات العلمية والبعيدة عن تخصص اللغة العربية وآدابها، منطقيا سيكون تكوينهم الأكاديمي بعيد كل البعد عن اللغة العربية ونظامها ناهيك عن تعليمها، مما يستدعي منهم التكوين الذاتي الذي يصبح عندهم ضرورة حتمية تفاديا للوقوع في اللبك والغموض المؤدي إلى الصعوبة ومنها إلى النفور. والتعليم دون تمكن مهلك لأصحابه وملتقيه.

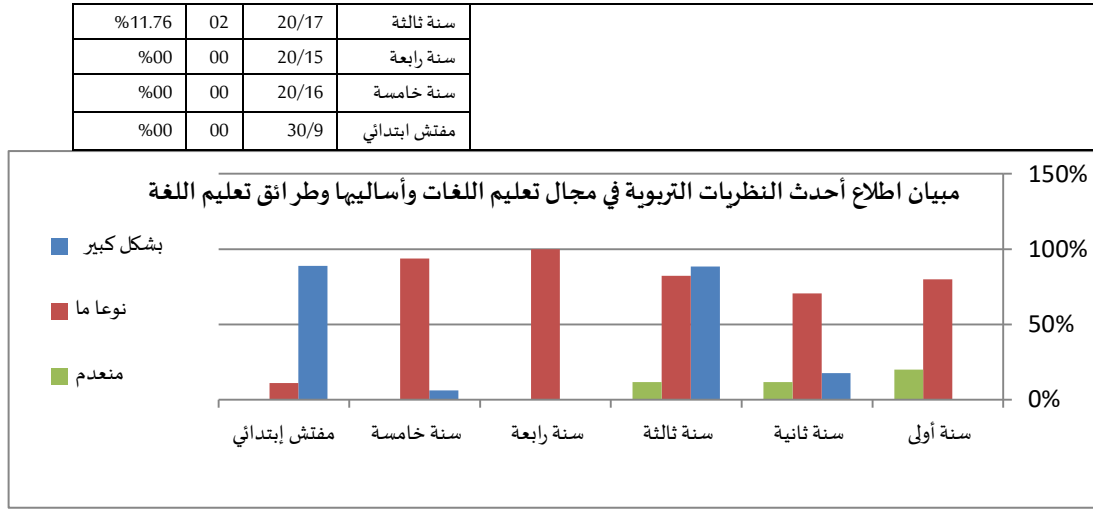
أما النسب المتبقية (س أ = 35%، س ث = 41.17%، س ثا = 41.17%، س ر = 20%، س خ = 37.5%) فتؤكد أن معرفتها بنظام اللغة العربية مرده التكوين الأكاديمي في الجامعات الجزائرية أو المدارس العليا للأساتذة، الأخيرة إعدادها تعليمي، أما الأولى فتكوينها معرفي بحث عدا بعض المقاييس التعليمية كما هو الحال مع اللسانيات التعليمية، أما تعليمية اللغة العربية فيندر رغم أهميته في الإعداد المعرفي والتعليمي لهذه اللغة.

جدول يبين اطلاع المعلم على أحدث النظريات التربوية في مجال تعليم اللغات وأساليبها وطرائق  
تعليم اللغة

اطلاع على أحدث النظريات التربوية في مجال تعليم اللغات وأساليبها وطرائق تعليم اللغة	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
بشكل كبير	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	01	88.5%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	01	6.25%
	مفتش ابتدائي	30/9	08	88.88%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	16	80%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	14	82.35%
	سنة رابعة	20/15	15	100%
	سنة خامسة	20/16	15	93.75%
	مفتش ابتدائي	30/9	01	11.11%
منعدم	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%



الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

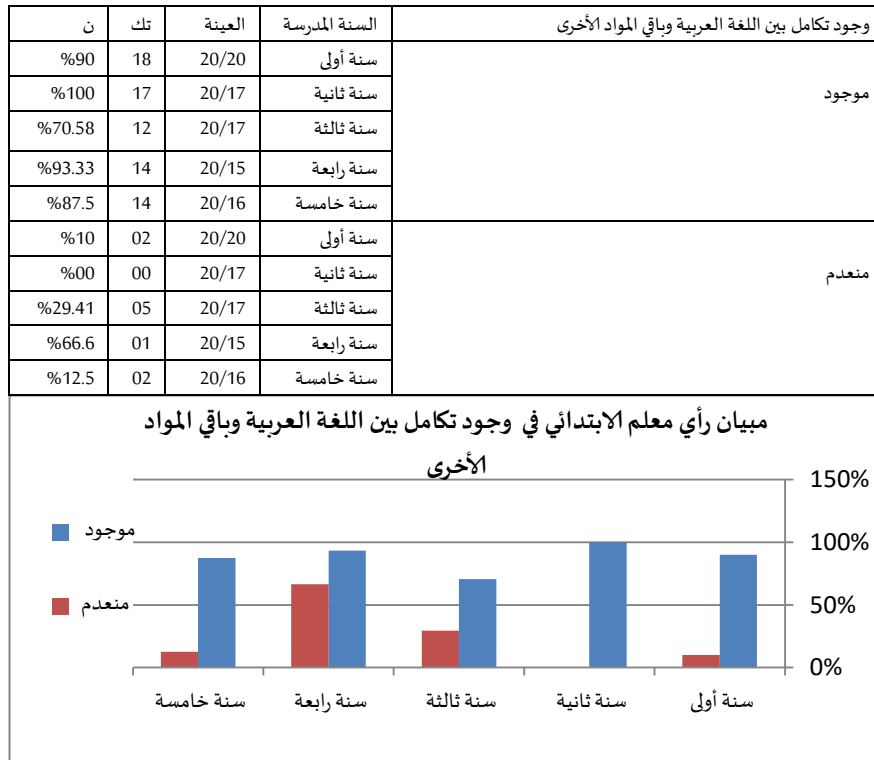


التحليل: يقول صنع الله ابراهيم: "دخل حكيم على حكيم في منزله وهو متوحد فقال له أيها الحكيم إنك لصبور على الوحدة فقال ما أنا وحدي فمعي جماعة من الحكماء والأدباء يخاطبونني وأخاطبهم، وضرب بيده على رصّة كتب بجانبه، وقال هذا جالينوس يحاضر وهذا بقراط يناظر وسقراط واعظ وأفلاطون ... وهذا داود المعلم". فالاعتراف والاطلاع على العلوم والمستجدات كفيل ببث الروح في العلوم ودفع الملل والرتابة عن العمل وبخاصة إذا كانت السنوات المدرسة ذاتها، لذلك يجدر على المعلم أيا كان تخصصه أن لا يكتفي بما يقرر عنه، بل يسعى للبحث فيه وللبحث عن كل ما يفيد مادته وتلاميذه من خلال الاطلاع على مستجدات العلوم وما توصلت إليه من طرائق واستراتيجيات كفيلة بضمان جودة التعليم، وحين مسائلة عينتنا حول مدى اطلاعها على مجموع النظريات التربوية وطرائق تعليم اللغة العربية ومستجداتها جاءت النسب دالة على أن (س أ = 80%)، س ث = 70.50%، س ثا = 82.35%، س ر = 100%، س خ = 93.75%) اطلاعها بين بين لا هو بالكثير ولا هو بالمنعدم. وذلك راجع باكتفاء المعلمين بالاختصارات والمناهج والأدلة لمجموع النظريات والطرائق المشار إليها بشكل مبسط موجز لا يضمن ولا يغني من جوع، حتى المؤلفات الموجهة للمعلمين الخاصة بالبيداغوجيات الحديثة المعتمدة جاءت صياغتها بعيدة عن الجانب الميداني التوضيحي مكثفية بالتنظيرات الجوفاء والمفرغة من لبها الرئيسي والمتمثل في كيفية استفادة المعلم من هذه البيداغوجيات والتنظيرات عمليا لتجويد العمل التعليمي والتحصيل اللغوي للتلميذ. أما النسب المتبقية فعبرت عن انعدام الاطلاع وهذا ما مثلته (س أ = 20%)، س ث = 11.46%، س ثا = 11.46%)، ونتائج عدم الاطلاع تفرغ العمل التعليمي من الخبرة المعرفية الواجب توافرها في معلم اللغة العربية وتحدث قطيعة بين المعرفة العامة والمعرفة الواجب تعلمها، فيصبح المعلم غريبا حبيسا للمقرر لا إبداع فيه، وقد يكون سبب عدم الاطلاع عدم التفرغ الناتج عن الكم الساعي

التعليمي المقرر على العينة مع انعدام دورات وأيام دراسية مجددة للمعرفة لدى المعلمين، أما النسبة الأخيرة فمثلتها (س أ = 00%، س ث = 7.64%، س ثا = 5.88%، س ر = 00%، س خ = 6.25%)، وهي نسب بسيطة بالمقارنة مع النسب المتبقية فأكدت أن اطلاعها بشكل كبير، وهو المطلوب.

و بما أن المفتش أو كما نحبذ أن نلقبه بالمتفقد كما هو الحال مع الشقيقة تونس يتمثل دوره الرئيس بالإشراف على العملية التعليمية من خلال تركيزه على عمل المعلم وطرائقه البيداغوجية المعتمدة من لدنه. كان لزاما على هذا الموجه أن يكون الداري بشعابها ، ولابد له من الخروج من دائرة فاقده الشيء لا يعطيه فالعطاء يحتاج إلى زاد و زاده هنا يتمثل في اطلاعه على كل ما يحيط بهذه البيداغوجيات واعتمادها في بناء المناهج والأهم كيفية إبلاغ المحتوى وفق هذه البيداغوجيات، بطرائق تضمن مسلكية المعرفة بيسر و وضوح فعند سؤالنا للمفتشين حول هذه القضية بينت النتائج أن (م إ = 88.88%) لها اطلاع كبير بهذا الشأن أما نسبة (م إ = 11.11%) فأقرت أن اطلاعها بسيط نوعا ما، والبساطة ستوقع صاحبها في مطبات القصور حين التوجيه والتجويد للعمل التعليمي .

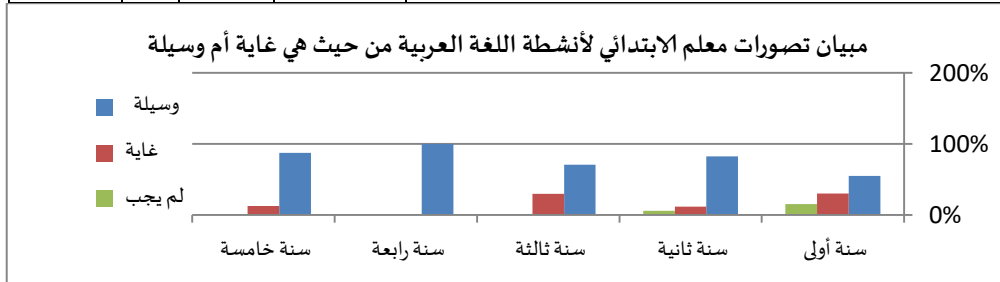
جدول يبين رأي معلم الابتدائي في وجود تكامل بين اللغة العربية وباقي المواد الأخرى.



**التحليل:** بينت الاحصاءات (س أ = 90%، س ث = 100%، س ثا = 70.58%، س ر = 93.33%، س خ = 87.5%) وجود تكامل بين اللغة العربية وباقي المواد التعليمية المقررة في هذه المرحلة (رياضيات، تربية اسلامية، مدنية ...) وهذا ما سطرته المنظومة التربوية من خلال اعتمادها مبدأ الوحدة ما بين المواد أو في المادة الواحدة بين أنشطتها هذا من جهة، ومن جهة أخرى لجوء المنظومة إلى إسناد جميع المواد إلى معلم واحد بعد أن كان معلم اللغة العربية مختص بها، إلى جانب التربية الاسلامية، فيما توكل مهام المواد العلمية الأخرى إلى معلم آخر، أصبحت كل المواد على تنوعاتها مسندة إلى معلم واحد عدا اللغات الأجنبية، فإذا كانت مرجعية تخصص المعلم لغوية بحتة تراه يكامل بين الأنشطة والمواد على اختلافها حتى وإن لم يقرر عليه ذلك. أما النسبة المتبقية (س أ = 10%، س ث = 00%، س ثا = 29.41%، س ر = 6.66%، س خ = 12.5%) فإنها تقرر أن لا تكامل بين العربية والمواد الأخرى، ولعلها تتحرى التكامل بشكله المطلوب في استحضار متعلقات المادة حين تدريس مادة أخرى، وهذا صعب التحقيق في منظورنا ويحتاج إلى دراسة جدية متأنية في البحث عن إيجاد سبل التكامل بين المواد التعليمية على اختلافها رغم أن اللغة العربية محورية ومتواجدة في كل المواد لا لشيء إلا لأنها لغة الخطاب التعليمي الرسمية.

#### جدول يبين تصورات معلم الابتدائي لأنشطة اللغة العربية من حيث هي غاية أم وسيلة

تصورات معلم الابتدائي لأنشطة اللغة العربية من حيث هي غاية أم وسيلة	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
وسيلة	سنة أولى	20/20	11	55%
	سنة ثانية	20/17	14	82.35%
	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
	سنة رابعة	20/15	15	100%
	سنة خامسة	20/16	14	87.5%
غاية	سنة أولى	20/20	06	30%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
لم يجب	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

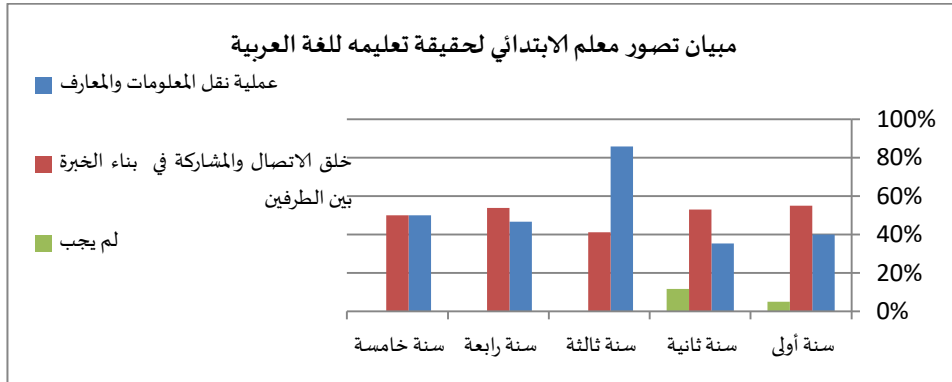


التحليل: كما لاحظنا في الشق النظري حين الحديث عن التصورات ودورها في العملية التعليمية، كونها تمثل منطلقا لتحديد الغايات والأهداف إلى جانب تحديد الطرائق مع المواد المدرسة، فهناك اختلاف بين تدريس أنشطة اللغة كغاية وبين جعلها وسيلة لغايات ضمنية، وبين تحديد العلاقة بين المتعلم والمعرفة وبين استثمار المعلم لهذه المعرفة في التعامل مع المحيط الخارجي، ومن بين ما أقرته المنظومة ضرورة تدريس أنشطة اللغة العربية باعتبارها وسيلة للوصول إلى غايات لغوية مسطرة مسبقا والخروج من بوتقة تعلم اللغة لذاتها، وإنما لأجل ذاتها، وهذا ما أكدته نسب عينتنا المتمثلة في (س أ = 55%، س ث = 82.35%، س ثا = 70.58%، س ر = 100%، س خ = 87.5%) وتدل هذه النسب على شيئين اثنين أولهما اقتناع العينة بضرورة التركيز على تعليم أنشطة اللغة العربية للوصول إلى جودة التواصل وهو المطلوب، بعد أن فشلت بيداغوجيا المضامين والأهداف والتي كان منطلقها تعليم أنشطة اللغة العربية في ذاتها، وثانيهما التزام المعلمين بما تقره المنظومة من توجهات، فيما بينت النسب المتبقية أنها تنظر إلى أنشطة اللغة العربية أنها غاية لا بد من إدراكها، وحجتها في ذلك أن الوسيلة لا تدرك إلا بإدراك الغاية وهي محقة في ذلك، فلا يصلح البناء ما لم تختار موادها بعناية وبمقادير مضبوطة ومعلومة، فيما عزفت نسب أخرى (س أ = 15%، س 2 = 5.88%) عن الإجابة.

#### جدول يبين تصور معلم الابتدائي لحقيقة تعليمه اللغة العربية

تصور معلم الابتدائي لحقيقة تعليمه اللغة العربية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
عملية نقل المعلومات والمعارف	سنة أولى	20/20	08	40%
	سنة ثانية	20/17	06	35.29%
	سنة ثالثة	20/17	10	85.82%
	سنة رابعة	20/15	07	46.66%
	سنة خامسة	20/16	08	50%
خلق الاتصال والمشاركة في بناء الخبرة بين الطرفين	سنة أولى	20/20	11	55%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	08	53.88%
	سنة خامسة	20/16	08	50%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ



التحليل : تقاربت نسب العينة في تصورها لحقيقة تعليم اللغة العربية، حيث نجد أن نسب (س أ =

40%، س ث = 35.29%، س ثا = 58.82%، س ر = 46.66%، س خ = 50%)، عبرت أن عملية تعليمها

للغة العربية هي عملية نقل للمعلومات والمعارف لا غير، منهاج بأنشطة لغوية وزمن محدد لا بد من إتمامه وبخاصة إن كان المقرر كبير، فنجد المعلم حينها يركز على المادة الخام غافلا طرق استخدامها، أما نسب

(س أ = 55%، س ث = 52.94%، س ثا = 41.17%، س ر = 53.88%، س خ = 50%) فحقيقة تعليمها

قائمة على خلق الاتصال والمشاركة وبناء الخبرة بين الطرفين وهذا ما تنادي به بيداغوجيا الكفايات في

تعليمية اللغة العربية، فالنظريات اللغوية وطرائق التدريس بعد أن كان اعتمادها في بادئ الأمر على

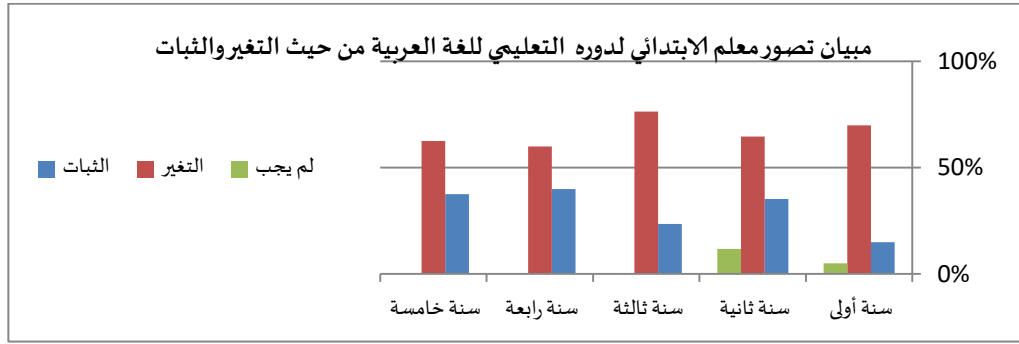
التلقين وإدراك بنيات المادة التعليمية، توجه اهتمامها إلى تعليمها من منطق أصلها النفعي الاجتماعي

الاتصالي التواصل.

جدول يبين تصور معلم الابتدائي لدوره التعليمي للغة العربية من حيث التغير والثبات

تصور معلم الابتدائي لدوره التعليمي للغة العربية من حيث التغير والثبات	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
الثبات	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	06	35.29%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
التغير	سنة أولى	20/20	14	70%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	13	76.47%
	سنة رابعة	20/15	09	60%
	سنة خامسة	20/16	10	62.5%
لم يجب	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

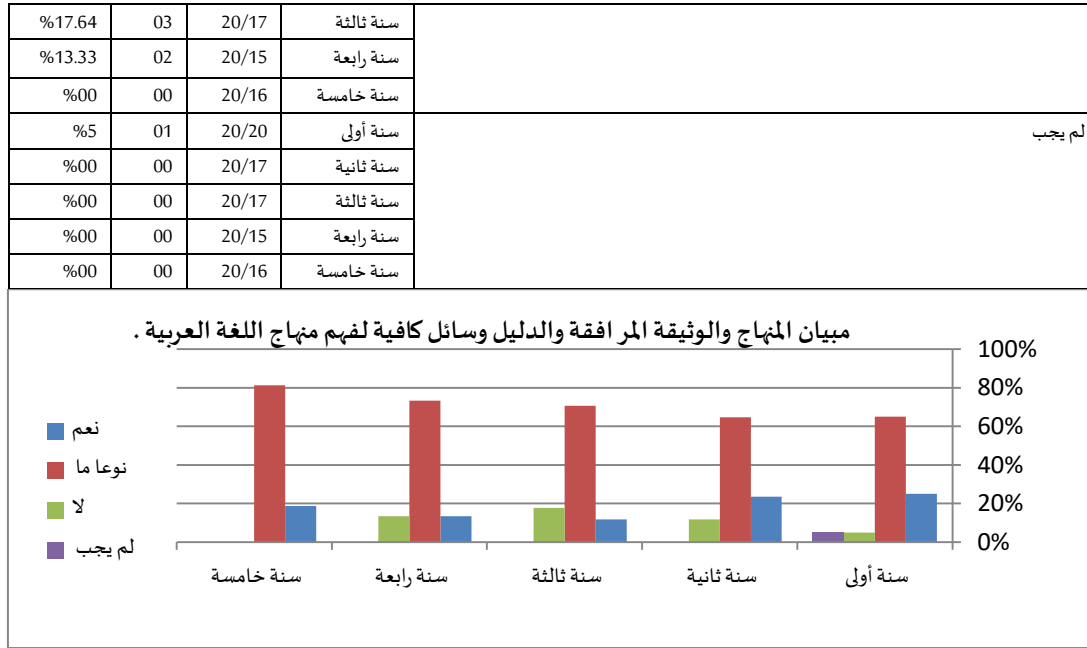


التحليل: يقول غوته: "ليس أسوأ من معلم لا يعرف سوى ما يجب أن يعرفه تلاميذه"، ويقول عبد الله الدائم: "إن تعليم القراءة والكتابة ممل بعض الشيء، فعلى المعلم أن يخفف هذا الملل باصطناعه طرق مشوقة"، وهذا ما يقتضي التغير في الدور والأداء التعليمي للمعلم، لأن الجديد دوماً هو ما تجد النفس تهفو إلى تقبله وحب استكشافه وبخاصة إذا تعلق الأمر باللغة العربية التي ظلمتها نظرة القاصرين أنها ميالة إلى الرتابة الباعثة على الملل، حيث تؤكد نسب عينتنا أن (س أ = 70%، س ث = 64.70%، س ثا = 76.47%، س ر = 60%، س خ = 62.5%) تعتمد إلى التغير في أدائها التعليمي والذي من مزاياه بعث النشاط في نفوس المتعلمين، رغم أن التغير والتجديد يؤدي إلى إحداث ارتباك وغموض لدى المتعلم في البداية، ولكنه ما ينفك يزول تاركا وراءه آثارا محمودا من عوامل التشويق والإثارة، أما النسب المتبقية وهي بسيطة بالمقارنة مع النسب الأولى، فأقرت أنها تركز إلى الثبات في الدور التعليمي ولها حجيتها في ذلك، فلعلها تنشد من خلاله الحفاظ على منوال الأداء لتسهيل مسلكية حصص اللغة العربية، وهو بذلك لا يحتاج إلى وقت كما هو الحال مع التجديد والتغير وبخاصة مع الوقت الضيق المضبوط، والمقرر الملزوم بإتمامه، فهو السبب الرئيس في نظرنا في الابتعاد عن التجديد والتغير.

جدول يبين المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل وسائل كافية لفهم عملية تعليم اللغة العربية.

المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل وسائل كافية لفهم عملية تعليم اللغة العربية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	02	11.76%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	12	70.58%
	سنة رابعة	20/15	11	73.33%
	سنة خامسة	20/16	13	81.25%
لا	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ



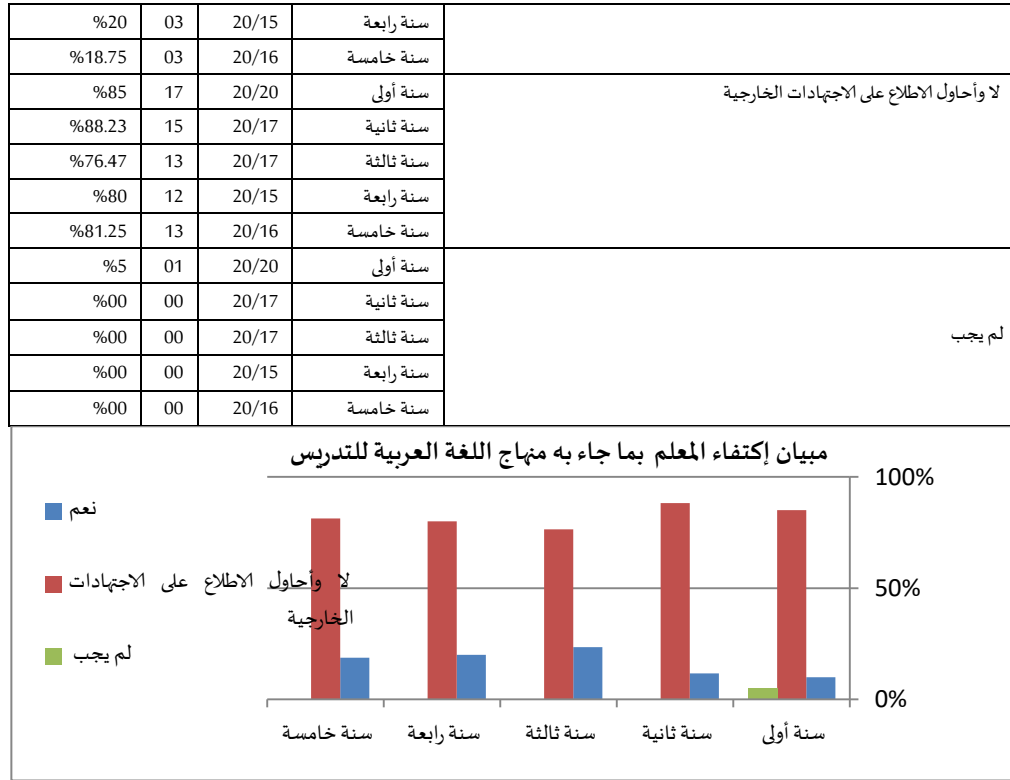
التحليل: كما مر بنا فإن معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى جانب الكتاب المدرسي وحمولته المعرفية واللغوية، ترافقه مجموعة من الوثائق التربوية متمثلة في المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل غايتها إزالة أي إشكال محتمل أن يصادف المعلم في تعليمه، وحين دراستنا لهذه الوثائق وجدنا تكرارا واجترارا لنفس المعلومات في الوثائق الثلاث (منهاج، وثيقة مرافقة، دليل المعلم) والتي كان حريا بها أن تتنوع وتتكامل لتوضيح الصورة أمام المعلم في انتهاج مسلكية مناسبة في تعليم اللغة العربية.

لكن بمساءلتنا لعينة المعلمين حول كفاية هذه الوثائق وعملها على مساعدتها تسهيلا لمعلمهم أقرت النسبة الغالبة أن ما سلف ذكره مساعدٌ نوعا ما على فهم عملية تعليم اللغة العربية، وهذا ما جاءت به النسب التالية (س أ = 65%، س ث = 64.70%، س ثا = 70.58%، س ر = 73.33%، س خ = 81.28%)، أما النسب المتبقية والمتقاربة فيما بينها فجاءت بين النفي القطعي (س أ = 05%، س ث = 11.76%، س ثا = 17.94%، سر = 13.33%) لجدوى هذه الوثائق، وبين الإثبات الموجب لهذه الوثائق وهذا ما مثلته نسبة (س أ = 25%، س ث = 23.52%، س ثا = 11.76%، س ر = 13.33%، س خ = 18.75%)، والتي اعتبرت أنها ذات فائدة.

#### جدول يبين اكتفاء المعلم بما جاء به منهاج اللغة العربية للتدريس

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	اكتفاء المعلم بما جاء به منهاج اللغة العربية للتدريس
%10	02	20/20	سنة أولى	نعم
%11.76	02	20/17	سنة ثانية	
%23.52	04	20/17	سنة ثالثة	

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ



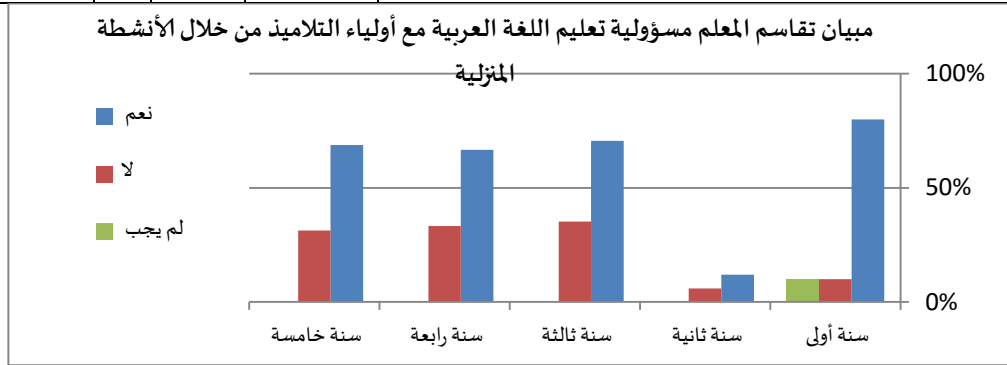
التحليل: مما مر بنا في بناء المناهج وجودة صياغتها أن تكون ملزمة شاملة واضحة للمعلم حين يتعامل بها وينطلق من تحديداتها وتفصيلاتها لتسهيل عمله في توصيل المعارف والمحتويات بتبيان مسلكية الأنشطة المقررة، بينت نتائج معلمينا أن منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لا تكفيهم، بل يحاولون الاطلاع على الاجتهادات الخارجية وهذا ما عبرت عنه النسب (س أ = 85%، س ث = 88.23%، س ثا = 64.47%، س ر = 80%، س خ = 81.25%)، وهو ما يدل على عبثية تأليف هذه المناهج والتي كان من المفترض أن تصاغ خدمة للمعلم مرشدة له، وباطلاعنا على مجموع منهاج التعليم الابتدائي للغة العربية لاحظنا بساطة الصوغ المفرغ من جوانبه العملية، إلى جانب كثرة الأخطاء اللغوية والمطبعية وظاهرة التكرار لنفس المادة في جميع السنوات لدرجة أن بعض من صادفناه من المعلمين، ليست لديه نسخة بل لا يرجع ولا يكلف نفسه عناء البحث عنها، بل تكفيه اجتهاداته الشخصية سواء في مسلكية الأنشطة أو في التعرف على متعلقات هذا الأنشطة وآلية تيسرها.

أما النسبة البسيطة المتبقية والمتمثلة في (س أ = 10%، س ث = 11.76%، س ثا = 23.52%، س ر = 20%، س خ = 18.75%) فأكدت أنها تكتفي بالمنهج كمنطلق لتعليمها للغة العربية، ونخالها معبرة عن فئة المعلمين الجدد، تراهم يبحثون عن ما يساعدهم في تعليمهم ويجدون المنهج أول منطلق لهم.



## جدول يبين تقاسم المعلم مسؤولية تعليم اللغة العربية مع أولياء التلاميذ من خلال الواجبات المنزلية.

ن	تلك	العينة	السنة المدرسية	تقاسم المعلم مسؤولية تعليم اللغة العربية مع أولياء التلاميذ من خلال الأنشطة المنزلية
80%	16	20/20	سنة أولى	نعم
11.94%	16	20/17	سنة ثانية	
70.64%	11	20/17	سنة ثالثة	
66.66%	10	20/15	سنة رابعة	
68.75%	11	20/16	سنة خامسة	
10%	02	20/20	سنة أولى	لا
5.88%	01	20/17	سنة ثانية	
35.29%	06	20/17	سنة ثالثة	
33.33%	05	20/15	سنة رابعة	
31.25%	05	20/16	سنة خامسة	
10%	02	20/20	سنة أولى	لم يجب
00%	00	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

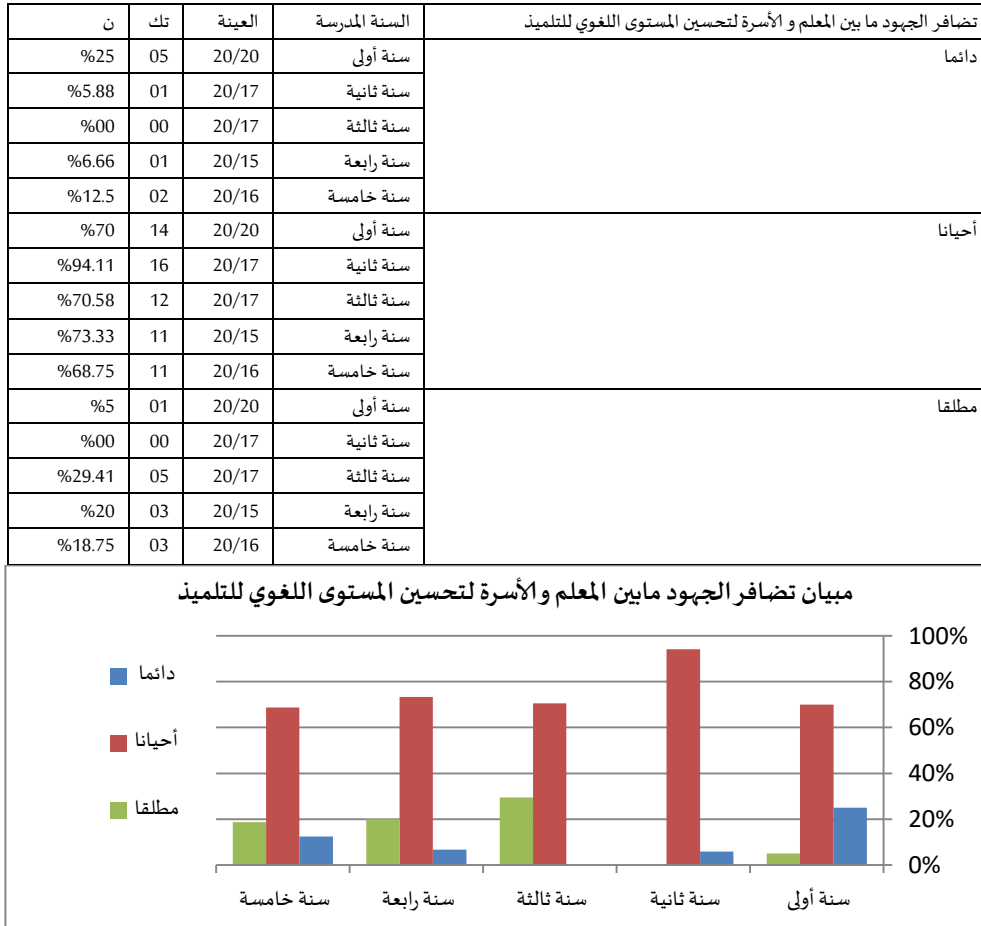


**التحليل:** تعليم اللغة العربية لا يقتصر على المعلم لوحده بل نراه فرض عين على كل المجتمع وخاصة ما تمر به لغتنا العربية من ضغوطات وإكراهات تسمم بدنها وتورثه الأسقام في نفوس أبنائها ، وهي تحديات عظمى غفل عنها الكثير ، ولا يحمل همها إلا من كان له اطلاع حول ما يحاك من مكائد ضد هذه اللغة الشريفة شرف كتابه عز وجل. هذا الأمر الأول، أما الأمر الثاني فيتعلق بمتطلبات التعليم المعاصرة والتي تقضي ضرورة تكاثف جهود الجميع لتسيير تعليم المعارف من بينها تعليم اللغة العربية التي سطرت لها مناهج لا يقوى المعلم على تبليغها بالمعينة بدلا من ذلك. مما استوجب اختصار الطريق واعتماد منفذ آخر يسهل على المعلم مهامه ألا وهو إشراك الأسرة في تعليم اللغة العربية من خلال مجموع الواجبات المنزلية، وهذا ما تعتمده النسبة الغالبة في عينتنا (س=80%، س ث=94.11%، س ث=64.70%، س ر=66.66%، س خ=68.75%) نظرا لعدد الأسباب لعل أهمها كبر المحتوى وضيق الزمن ، أما النسبة

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

المتبقية فتكتفي بجهدها الخاص ولا تحتاج إلى عون في ذلك، لكنها نسب بسيطة مقارنة بالنسب الأولى (س) أ=10%، س ن=5.88%، س ث=35.29%، س ر=33.33%، س خ=31.25% لعل عامل الخبرة وحسن تسيير البرنامج ساعدها على ذلك.

جدول يبين تضافر الجهود ما بين المعلم والأسرة لتحسين المستوى اللغوي للتلميذ

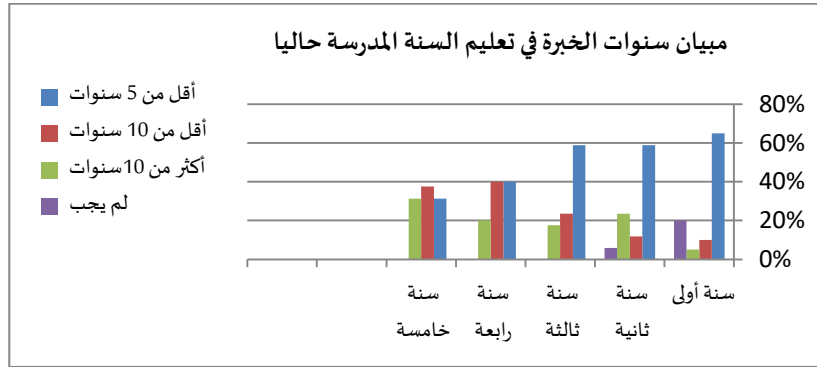


التحليل: سر نجاح التعلم ليس بالكم المعرفي المحصل بقدر ما هو استثمار ذلك الكم في تجويد الكيف ، وإذا أسقط على تعلم اللغة العربية وتعلمها فإن ما يهمننا هو تحسين المستوى اللغوي لدى متعلميها، وهذا الأمر ليس من اليسير تحقيقه من قبل المعلم لوحده نظرا لواقع لغتنا الكريمة وما تعانيه، لذا الأمر يحتاج إلى انتقاله نوعية لعل أهمها مساهمة جميع الأطراف المتدخلة والفاعلة في هذه القضية،

حيث أن أهم مؤشر متوفر دائما بعد المعلم نجد الأسرة ، والتي وإن هيئت واستثمرت انتجت عجا  
، ويتباين المعلمون في نظرتهم لهذه القضية فمنهم العالم بها المجتهد في سبيل تنميتها وتفعيلها والمثابر في  
استثمارها وهم قلة ، وهو ما عبرت عنه النسب المتحصل عليها (س أ=25% ، س ث=5.88% ، س ثا=00% ،  
س ر=6.66% ، س خ=12.5%) ، أما النسبة الغالبة فتعتمد ذلك أحيانا وهو ما عبر عنه بنسب (س أ  
=70% ، س ث=94.11% ، س ثا=70.58% ، س ر=73.33% ، س خ=68.75%) ونظن أن هذه النسبة  
الإجمالية تحكمها معايير ، لعل أهمها عدم قناعتها بالمستويات اللغوية للأسر الجزائرية وهو إجحاف في  
حقها ، لأن عدم تفعيل دور الأسرة لا يعتبر حكما بضعف مستواها ، فللمعلم استراتيجيات كثيرة يمكنه  
من خلالها تفعيل دور الأسرة واستثمارها كإعطاء مجموعة عناوين قصصية وإجبار الأسرة على مطالعتها  
لأولادهم وإعادة صياغتها ، إذ سيتمكن التلميذ من تطوير قدراته الاستماعية والحديثية والقراءة ، هذا و  
قد عبرت نسبة لا نراها بسيطة رغم قلتها أنها لا تعتمد على بحث سبل تحسين التلاميذ لمستواهم اللغوي  
بإيعاز من أسرهم وهو أمر له مشيناته ، لعل أهمها غلق باب إشاعة اللغة العربية ، وهو ما يحسب عليهم  
مثلث هذه العينة نسب (س أ=5% ، س ث=00% ، س ثا=29.41% ، س ر=20% ، س خ=18.75%).

#### جدول يبين سنوات الخبرة في تعليم السنة المدرسة حاليا

سنوات الخبرة في تعليم السنة المدرسة حاليا	السنة المدرسة	العينة	ت ك	ن
أقل من 5 سنوات	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	10	58.82%
	سنة ثالثة	20/17	10	58.82%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
أقل من 10 سنوات	سنة أولى	20/20	02	10%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
أكثر من 10 سنوات	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

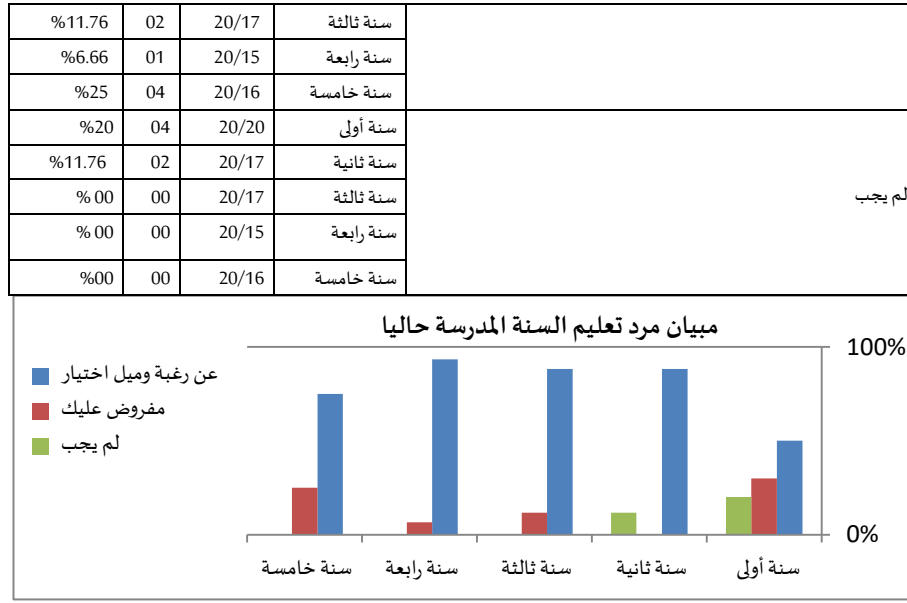


**التحليل:** تحدثنا في مقام سابق عن دور الخبرة في جودة التعليم وبخاصة إذا كانت الخبرة في السنة ذاتها إذ يشيع في مدارسنا إسناد السنوات التعليمية للمعلمين حسب رؤية المدراء وسياساتهم في تسيير التعليم ، فهناك من يسند السنة الخامسة للمعلمين الأكثر خبرة وهناك من يجذب إسناد السنة الأولى للمعلمات لمعرفتهم أكثر وصبرهن في التعامل مع التلاميذ الصغار وهناك من يعتمد معيار الألفة وجدواها ، حيث يلزم المعلم تلاميذه من أول سنة إلى آخر المرحلة الابتدائية وهي أيضا ذات فاعلية ، بيت القصيد هنا أن الخبرة تحكمها آليات عدة وما نركز عليه في مقامنا هذا خبرة المعلم في السنة المدرسة باعتبار الافتراض الأول الذي ذكرناه ، إذ تؤكد النسب الغالبة (س أ = 65% ، س ب = 58.82% ، س ثا = 58.82% س ر = 40% س خ = 31.25%) أن خبرتها أقل من خمس سنوات ، أما أقل من عشر سنوات فمثلها نسب (س أ = 10% س ثا = 23.52% ، س ر = 40% ، س خ = 37.5%) أما أكثر من عشر سنوات فجاءت قليلة مقارنة بسنوات الخبرة الأخرى إذ مثلتها نسب (س أ = 37.5% ، س ثا = 23.52% س ثا = 17.64% ، س ر = 40% ، س خ = 37.5%) إذ يقل إسناد السنة ذاتها لذات المعلم لأكثر من عشر سنوات ، حيث يعتمد إلى تغيير السنة وبدء الخبرة من جديد بعد أن أعطى المحصلات خبرات سنواته لتعليم تلاميذ تلك السنة ، و بالتجربة تعليم السنة ذاتها على سنوات يفتح آفاق المعلم في جزئيات أبحاث عنها كثرة الممارسة إذا استغلت هذه الخبرة في إعطاء استراتيجيات يمكن استثمارها في تجويد عملية تعليم تلك السنة .

#### جدول يبين مرد تعليم السنة المدرسة حاليا

مرد تعليم السنة المدرسة حاليا	السنة المدرسة	العينة	تلك	ن
عن رغبة وميل اختيار	سنة أولى	20/20	10	50%
	سنة ثانية	20/17	15	88.23%
	سنة ثالثة	20/17	15	88.23%
	سنة رابعة	20/15	14	93.33%
	سنة خامسة	20/16	12	75%
مفروض عليك	سنة أولى	20/20	06	30%
	سنة ثانية	20/17	00	00%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

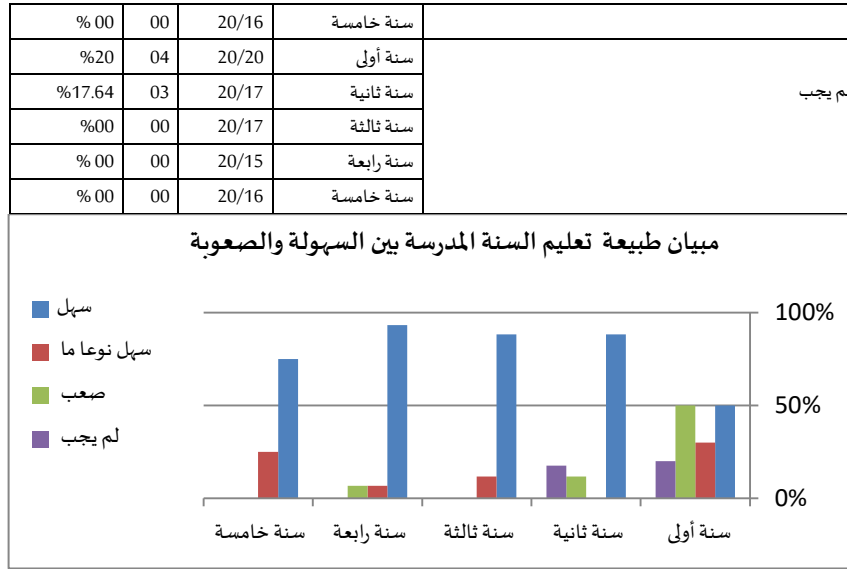


التحليل: تحدثنا فيما سبق عن دور الرغبة والميل في التعليم بصفة عامة ، لكن في هذا المقام نتحدث عن تعليم السنة التعليمية التي يزاولها المعلم ، هل هي برغبته واختياره ، أم هي فرض عليه؟ ، حيث أكدت النسبة الغالبة (س أ = 50% ، س ث = 88.23% ، س ثا = 88.23% ، س ر = 93.33% ، س خ = 75%) أنها عن رغبة مما يؤكد ديمقراطية الاختيار وما يتبعها من راحة وعطاء في المختار ، وهذا لا ينفي وجود من فرضت عليهم هذه السنوات وهو ما أقرته نسب (س أ = 30% ، س ثا = 11.76% ، س ر = 6.66% ، س خ = 25%) ، والمفروض ليس كالمختار ، فهناك من يتعامل معه بكل علمية وهناك من يضفي عليه بضالته في العملية التعليمية .

جدول يبين طبيعة تعليم السنة المدرسة بين السهولة والصعوبة

طبيعة تعليم السنة المدرسة بين السهولة والصعوبة	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
سهل	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
سهل نوعا ما	سنة أولى	20/20	06	30%
	سنة ثانية	20/17	08	47.05%
	سنة ثالثة	20/17	17	100%
	سنة رابعة	20/15	09	60%
	سنة خامسة	20/16	10	62.5%
صعب	سنة أولى	20/20	10	50%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	01	6.66%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

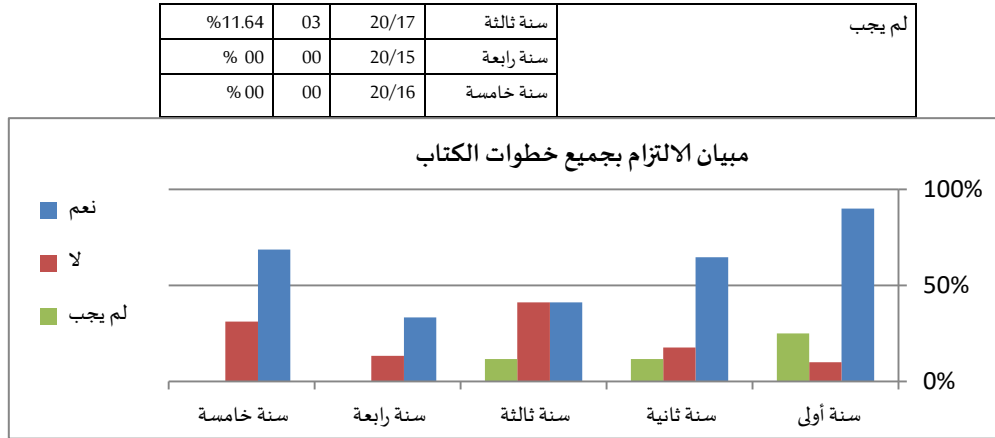


التحليل: تتباين سنوات التدريس من حيث الصعوبة والسهولة، إذ تحكمها عوامل تحدد نوع المهمة كخصائص المتعلمين، طبيعة المحتوى من حيث الكم والكيف، وعدد المتعلمين، وأهمية السنة، كما هو الحال مع سنة أولى وسنة خامسة، حيث تزداد الضغوط على معلمها، وباستقراء نسب عينتنا جاء السهولة النسبية أغلب ما أقرته العينة وتمثل ذلك في (س أ = 30 %، س ث = 47.05 %، س ثا = 100 %، س ر = 60 %، س خ = 62.5 %)، أما السهولة المطلقة فمثلتها نسب (س ث = 23.52 %، س ر = 33.33 %، س خ = 37.5 %)، وبالنسبة للصعوبة فأقرتها نسب (س أ = 50 %، س ث = 11.76 %، س ر = 6.66 %)، فيما لم يجب (س أ = 20 %، س ث = 17.64 %). وتظهر الصعوبة جلية في سنة أولى نظرا لصعوبة التعامل مع تلاميذها وبخاصة في بداية التعلم وصعوبة تأقلمهم مع الجو التعليمي وانضباطهم بعد أن كانت لهم مطلق الحرية والتعلق الأسري زاد الأمر صعوبة.

جدول يبين الالتزام بجميع خطوات الكتاب

الالتزام بجميع خطوات الكتاب	السنة المدرسة	العينة	ت	ن
نعم	سنة أولى	20/20	18	90 %
	سنة ثانية	20/17	11	64.70 %
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17 %
	سنة رابعة	20/15	05	33.33 %
	سنة خامسة	20/16	11	68.75 %
لا	سنة أولى	20/20	02	10 %
	سنة ثانية	20/17	03	17.64 %
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17 %
	سنة رابعة	20/15	02	13.33 %
	سنة خامسة	20/16	05	31.25 %
	سنة أولى	20/20	05	25 %
	سنة ثانية	20/17	02	11.76 %

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

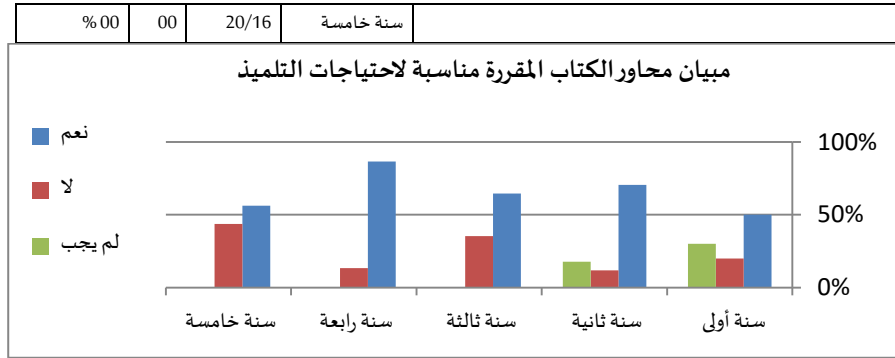


التحليل: تصاغ محتويات مناهج اللغة العربية على شكل أنشطة ، يحتوي عليها الكتاب المدرسي ، هذا الأخير تسطر له خطوات يمشي وفقها المعلم لتنفيذ الوضعيات التعليمية وتعلمها ، والمعلم الكفاء يلتزم بهذه الخطوات إذ لاحظ قوة بناءها وسهولة تنفيذها وعملها المضبوط للوصول إلى الغايات ، وفي حال عدم اقتناعه فالأكيد أنه سيتخلى عن الجزئيات التي يراها لا تخدم أداءه ، أو أنه يستطيع استغلالها كأنشطة وخطوات تعليمية أنفع ، إذ أن مبدأ الالتزام تفره وهو ما مثله نسب ( س أ = 90% ، س ث = 68.75% ، س ثا = 41.17% ، س ر = 41.17% ، س خ = 68.75% ) ولعل الافتراضات سالفه الذكر عملت على ذلك إلى جانب المفتشين للمعلمين بضرورة الالتزام بالمحتوى والخطوات المسطرة له ، أما النسبة المتبقية فقد نفت أن تقوم بذلك ، وهو ما نجده مع نسبة ( س أ = 10% ، س ث = 17.64% ، س ثا = 41.17% ، س ر = 11.76% ، س خ = 31.25% ) إذا يظهر عدم الالتزام أكثر في سنة ثالثة وخامسة ابتدائي .

جدول يبين محاور الكتاب المقررة مناسبة لاحتياجات التلميذ

محاو الكتاب المقررة مناسبة لاحتياجات التلميذ	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	10	50%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	11	64.70%
	سنة رابعة	20/15	13	86.66%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
لا	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	07	43.75%
لم يجب	سنة أولى	20/20	06	30%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ



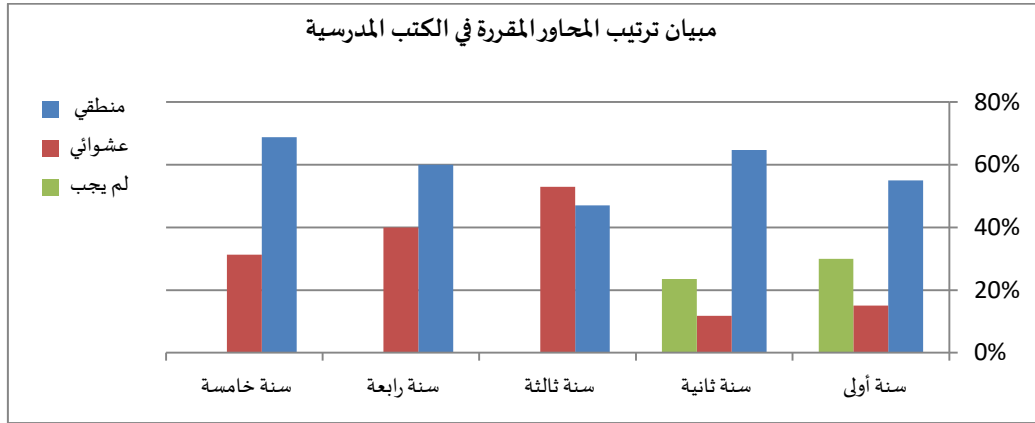
التحليل: مرت بنا مناسبة المحتوى والأنشطة بصفة عامة، إذ نؤكد في مقامنا هذا على المحاور الموجودة في الكتاب بشكل خاص في هذا المقام ، حيث تؤكد نسب (س أ = 50 %، س ث = 70.50 % ، س ثا = 64.70 %، س ر = 86.66 % ، س خ = 56.25 %) مناسبتها، فيما نفت نسب (س أ = 20 % ، س ت = 11.76 % ، س ثا = 35.29 %، س ر = 13.33 %، س خ = 43.75 %) وجود مناسبة بين المحاور واحتياجات التلميذ .

#### جدول يبين ترتيب المحاور المقررة في الكتب المدرسية

ترتيب المحاور المقررة في الكتب المدرسية	السنة المدرسية	العينة	تك	ن
منطقي	سنة أولى	20/20	11	55%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	08	47.05%
	سنة رابعة	20/15	09	60%
	سنة خامسة	20/16	11	68.75%
عشوائي	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	09	52.94%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	05	31.25%
لم يجب	سنة أولى	20/20	06	30%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

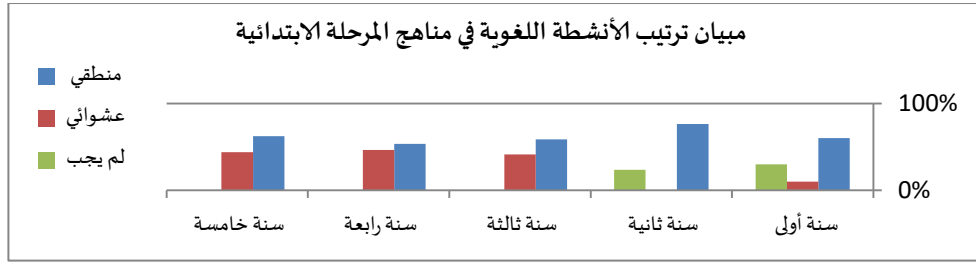


التحليل: قد مر بنا هذا الاشكال في العموم حين دراسة مادة الكتب ومنطقية ترتيبها، أما في هذا المقام فنبحث عن ترتيب المحاور بشكل خاص ، ومدى منطقيتها في ذلك ، لما لهذا المعيار من أثر بالغ في تقبل التعليم والتعلم ، وما يخلقه من دافعية نحو ذلك ، إذ تؤكد نسبة (س أ = 55 % ، س ث = 64.70 % ، س ثا = 47.05 % ، س ر = 60 % ، س خ = 68.75 %) منطقية الترتيب وهي في نظرنا ورغم أنها الأكبر لم تصل إلى المنطقية المطلوبة، بما أنها لم تؤيد من العينة كلها ، إذ نجد نسبة (س أ = 15 % ، س ث = 11.36 % ، س ثا = 52.64 % ، س ر = 40 % ، س خ = 31.25 %) ترى العشوائية بشكل أكبر في ترتيب المحاور وبخاصة سنة الثالثة ابتدائي ورابعة بشكل ملحوظ ، وهو أمر غير مقبول تماما نظرا لتبعات هذا النوع من الترتيب ، فمما أثرت نسب (س أ = 30 % ، س ث = 23.52 %) عدم الإجابة .

جدول يبين ترتيب الأنشطة اللغوية في مناهج المرحلة الابتدائية.

ن	تك	العينة	السنة المدرسة	ترتيب الأنشطة اللغوية في مناهج المرحلة الابتدائية
60%	12	20/20	سنة أولى	منطقي
76.47%	13	20/17	سنة ثانية	
58.82%	10	20/17	سنة ثالثة	
53.33%	08	20/15	سنة رابعة	
62.5%	10	20/16	سنة خامسة	
10%	02	20/20	سنة أولى	عشوائي
00%	00	20/17	سنة ثانية	
41.17%	07	20/17	سنة ثالثة	
46.66%	07	20/15	سنة رابعة	
43.75%	07	20/16	سنة خامسة	
30%	06	20/20	سنة أولى	لم يجب
23.52%	04	20/17	سنة ثانية	
00%	00	20/17	سنة ثالثة	
00%	00	20/15	سنة رابعة	
00%	00	20/16	سنة خامسة	

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

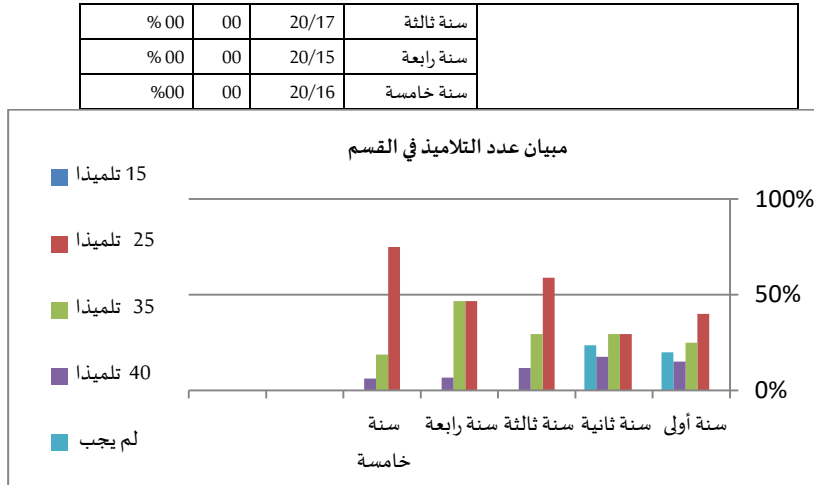


**التحليل:** تقتضي الضرورة التعليمية والبيداغوجية المتبعة التركيز على منطقية ترتيب الأنشطة التعليمية لتحقيق نجاعة التعليم، وفي البيداغوجيا المعتمدة في مناهجنا التربوية لهذه المرحلة يكون الانطلاق من النص قراءة ثم تتبعه باقي الأنشطة اللغوية كل لها هدف تصبو إليه ، وفي سؤال عينتنا حول هذا الموضوع أكدت النسب الأكبر إجمالاً ممثلة في (س أ = 60 %، س ث = 64.76 %، س ثا = 82.58 %، س ر = 33.53 %، س خ = 62.5 %) أن ترتيب أنشطة اللغة جاء منطقياً بينما فندت نسب أخرى وجود ذلك وهو ما تؤكد نسب (س أ = 10 %، س ث = 00 %، س ثا = 17.41 %، س ر = 66.46 %، س خ = 37.5 %). حيث تظهر منطقية الترتيب في سنة ثالثة ابتدائي وتغيب في رابعة لنفس المرحلة .

جدول يبين عدد التلاميذ في القسم.

عدد التلاميذ في القسم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
15 تلميذا	سنة أولى	20/20	00	%00
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00
25 تلميذا	سنة أولى	20/20	08	%40
	سنة ثانية	20/17	05	%29.41
	سنة ثالثة	20/17	10	%58.82
	سنة رابعة	20/15	07	%46.66
	سنة خامسة	20/16	12	%75
35 تلميذا	سنة أولى	20/20	05	%25
	سنة ثانية	20/17	05	%29.41
	سنة ثالثة	20/17	05	%29.41
	سنة رابعة	20/15	07	%46.66
	سنة خامسة	20/16	03	%18.75
40 تلميذا	سنة أولى	20/20	03	%15
	سنة ثانية	20/17	03	%17.64
	سنة ثالثة	20/17	02	%11.76
	سنة رابعة	20/15	01	%6.66
	سنة خامسة	20/16	01	%6.25
لم يجب	سنة أولى	20/20	04	%20
	سنة ثانية	20/17	04	%23.52

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ



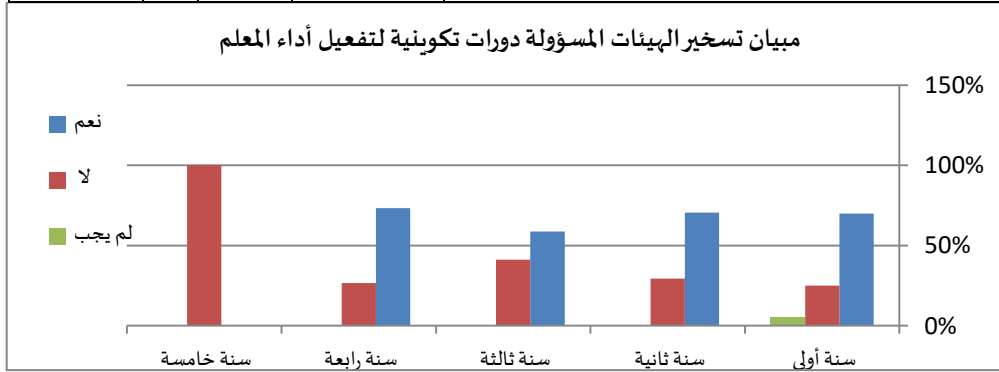
**التحليل:** تشير البيداغوجيات الحديثة إلى أن تعداد التلاميذ كلما كان قليلا كانت فرصة التعليم الفعال أكبر ،فأن يتعامل المعلم مع خمس عشرة متعلما أيسر بكثير من التعامل مع أربعين متعلما ، حيث يكون الجهد أقل والفرص أكثر والتعامل مع الفروق الفردية أيسر و أيسر ، وفي سؤال عينة معلمي الابتدائي عن تعداد تلاميذهم كانت النسبة الأكبر لتعداد 25 تلاميذ بنسب (س أ = 40% ، س ث = 29.41 % ، س ثا = 52.82 %، س ر = 46.66 % ، س خ = 75 % ) وهو تعداد فرضته الإصلاحات الجديدة للتخلص من الاكتظاظ الذي أرهق كامل المعلمين وأثر بشكل سلبي على عملية التعليم ، ورغم هذه الإصلاحات إلا أن نسبة (س أ = 25 % ، س ث = 29.41 % ، س ثا = 29.41 % ، س ر = 29.41 % ، س خ = 6.25 % 46.66 % ، س خ = 18.75 % ) تقرر أن تعداد التلاميذ 35 تلميذا بل تعداد 40 تلميذ وهو ما أكدته نسبة (س أ = 15 %، س ث = 17.75 % ، س ثا = 17.76 %، س ر = 6.66 %، س خ = 6.25 % 6.25 %). بل بالمعينة الميدانية حين توزيع الاستبيانات وجدنا صفوفًا تعليمية تكتظ بأكثر من 47 تلميذا ، ولمسنا معاناة معلمها جراء هذا التعداد، إذا يكثر الاكتظاظ في المناطق الحضرية التي تشهد تعداد سكانيا متزايدا مع غياب تام للتوسع المرفقي أو زيادته.

#### على مستوى التكوين :

- \* هل تسخر الهيئات المسؤولة دورات تكوينية لتفعيل أداء المعلم.
- \* عمل هذه الدورات على زيادة خبراتك وتكوينك تكوينا فعالا.
- \* المحاضرات والأيام الدراسية التكوينية تطبق في أرض الواقع من منظور المفتشين .
- \* وجود صعوبة في فهم المنهاج.

#### جدول يبين تسخير الهيئات المسؤولة دورات تكوينية لتفعيل أداء المعلم

تسخير الهيئات المسؤولة دورات تكوينية لتفعيل أداء المعلم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	14	70%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	10	58.82%
	سنة رابعة	20/15	11	73.33%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
لا	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	05	29.41%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	04	26.66%
	سنة خامسة	20/16	16	100%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

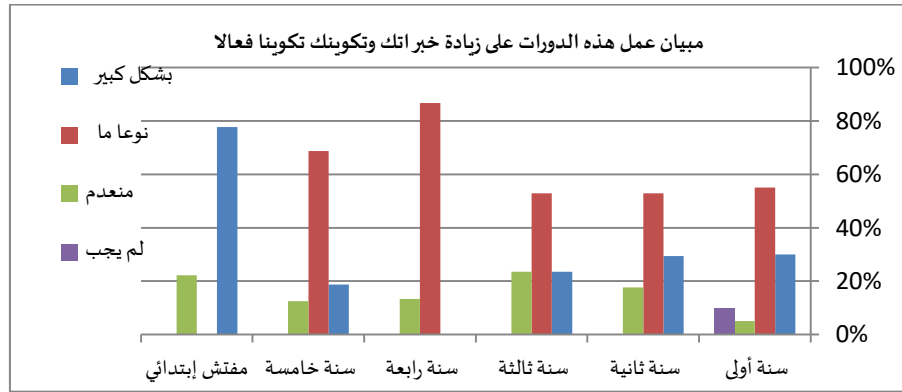


**التحليل:** تعتبر الدورات التكوينية عاملا فاعلا في فهم المستجدات والآليات المتعلقة بالعملية التكوينية، لذا تعتمد المنظومات التربوية في سبيل تجويد العملية التعليمية إلى عقد دورات وندوات وفعاليات ترجو من خلالها توضيح الرؤى وتبادل الأفكار وإزالة الغموض بمتعلقات ركائز وهوامش مساعدة في تحسين أداء المعلم، وبين التسخير واللاتسخير تباينت إجابات عينتنا، حيث أقرت نسب (س أ = 70%، س ث = 70.50%، س ثا = 58.82%، س ر = 73.33%) أنها تخضع لدورات تكوينية لتحسين الأداء، فيما نفت نسبة (س أ = 25%، س ث = 29.41%، س ثا = 41.17%، س ر = 26.66%، س خ = 100%) أنها لا تخضع لمثل هذه الدورات، أي أن الإجراء ليس عاما ولا يشمل جميع المعلمين، وربما يرجع الأمر إلى نشاط القائمين بالنسبة لكل مقاطعة، فهناك من يؤدي دوره - وهو المطلوب - بتسخير هذا النوع من الدورات وهناك من يتغافل عنه مستهينا بأهميته، وهذه العينة من المسؤولين تحتاج إلى توجيهها للعمل بهذه الدورات.

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

جدول يبين عمل هذه الدورات على زيادة خبرات المعلم وتكوينه تكويناً فعالاً:

عمل هذه الدورات على زيادة خبرات المعلم وتكوينه تكويناً فعالاً	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
بشكل كبير	سنة أولى	20/20	06	%30
	سنة ثانية	20/17	05	%29.41
	سنة ثالثة	20/17	04	%23.52
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	03	%18.75
	مفتش ابتدائي	30/9	07	%77.77
نوعاً ما	سنة أولى	20/20	11	%55
	سنة ثانية	20/17	09	%52.94
	سنة ثالثة	20/17	09	%52.94
	سنة رابعة	20/15	13	%86.66
	سنة خامسة	20/16	11	%68.75
	مفتش ابتدائي	30/9	02	%22.22
منعدم	سنة أولى	20/20	01	%05
	سنة ثانية	20/17	03	%17.64
	سنة ثالثة	20/17	04	%23.52
	سنة رابعة	20/15	02	%13.33
	سنة خامسة	20/16	02	%12.5
	مفتش ابتدائي	30/9	02	%22.22
لم يجب	سنة أولى	20/20	02	%10
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00
	مفتش ابتدائي	30/9	02	%22.22



التحليل: يقول بوب تالبرت: "المعلم الموهوب مكلف، لكن المعلم السيء أكثر كلفة". فالتكوين الجيد يقتضي تكلفة ووقت وموارد بشرية وأخرى مادية، كي لا يذهب هذا الجهد سداً في تكوين المعلم تكويناً فعالاً، أما إذا عمدنا إلى العشوائية وسوء التسيير بعدم إعطاء فعل التفعيل حقه، فالأجدى عدم أفضل، وفي مسألة عينتنا حول وزن هذه الدورات التكوينية وفعاليتها له، أقرت نسب (س أ = 55%)، س ث = 52.94%، س ثا = 52.94%، س ر = 86.66%، س خ = 68.75% وهي أكبر النسب، أن هذه الدورات

تعمل على تكوينه وتفعيل أدائه لكن بشكل نسبي بسيط بالمقارنة مع ما يجب أن يكون، أما النسب المتوسطة مثلها (س أ = 30%، س ث = 29.41%، س ثا = 23%، س ر = 00%، س خ = 18.75%) فقد أفادها التكوين بشكل كبير إما لوزنه وكفاءته وإما لانعدام الخبرة والتكوين للمعلمين وبخاصة الجدد، أما النسب المتبقية (س أ = 05%، س ث = 17.64%، س ثا = 23.52%، س ر = 13.33%، س خ = 12.5%) فأقرت أن مجموع التكوينات والدورات التي يخضعون لها، لا تسمن ولا تغني من جوع، وهي نتائج لا بد من إعادة النظر فيها.

أما عينة المفتشين فكان لها رأي آخر حيث ترى الغالبية ونسبة (م إ = 77.77%) أن هذه الدورات لها فاعلية في تكوين المعلم وتحسين أدائه. والأمر ليس سيان بين المكون الملقى (المفتش) وبين المكوّن المتلقي (المعلم) فإذا كان الأول يظن أنه مصيب وأن زاده المعرفي في التكوين شامل كاف واف فالمتلقي له قراءة أخرى، مما يستوجب إعادة النظر في قنوات التواصل بين المكوّنين والمكونين، أما النسب المتبقية (م إ = 22.22%) فتقر أن ما يعقد من ندوات ودورات لا فائدة منه وربما هي في نظرها تحصيل حاصل، أمر لا بد من القيام به دون الاقتناع بجدواه.

#### جدول يبين المحاضرات والأيام الدراسية التكوينية وتطبيقها في أرض الواقع من منظور المفتشين

المحاضرات والأيام الدراسية التكوينية وتطبيقها في أرض الواقع من منظور المفتشين	العينة	تك	ن
نعم	30/9	07	77.77%
لا	30/9	02	22.22%

مبيان المحاضرات والأيام الدراسية التكوينية وتطبيقها في أرض الواقع من منظور المفتشين

■ نعم  
■ لا

التحليل: ترى عينة المفتشين أن ما يعقد من دورات تكوينية وما يصاحبها من أيام دراسية ومحاضرات يعمل به في أرض الواقع التعليمي وهذا ما عبرت عنه بنسبة (م إ = 77.77%) وتؤكد أيضا شهادات المعلمين والمعلمات الذين صادفناهم أثناء بحثنا ومعاينتنا الميدانية أن جل المفتشين بما يعقد من دورات ملزمون بتطبيق قراراتهم وتوجيهاتهم حتى وإن كان المعلم غير مقتنع بذلك. أما نسبة (م إ = 22.22%) فقد أكدت أنه لا يعمل بها. وتبرير ذلك مردود إلى أمرين اثنين أن ما يتناول في هذه الدورات لم يضيف فائدة وهو تعبير

جل من صادفناهم من معلمين، أو أن المعلمين يفضلون التعليم وفق اختياراتهم وقناعاتهم اتجاه قضايا تعليمية تحتاج إلى النظر والابداع.

2/ العلاقة البيداغوجية (معلم <متعلم): الجدير بالذكر أن عملية التواصل التعليمي لا يقاس نجاحها بمدى مقدرة المعلم على تقديم المعرفة وبراعته في الشرح والتوضيح، ولكنها تقاس بمدى ما يبداه المتلقي من أدلة على استيعاب الرسالة الموجهة إليه، وهذا ما يتوقف على ضرورة توافر العديد من العناصر من بينها العلاقة بين التلميذ ومعلمهم<sup>1</sup>. هذه الأخيرة تحكمها مجموعة من العوامل المؤثرة كي تصبح علاقة تفاعلية نذكر من بين هذه العوامل: عملية التعلم/ طرق التدريس/ تفاعل المعلم مع التلميذ/ تفاعل التلميذ فيما بينهم/ الانضباط الصفية...إلخ.

ومما لا شك فيه أن التلميذ الضعيف إذا شعر بحرص المعلم على مصلحته يسعى لرضاءه عن طريق المتابعة لتحقيق نتائج أفضل. كما أن شعوره بالانتماء إلى تلميذ صفه الذين يتمنون له مواكبة مسيرة التفوق ويساعدونه للارتقاء بنفسه يجعله أسرع استجابة للعملية التعليمية لأن للأفراد تأثيرا على بعضهم البعض. ويمكن استغلال هذا التأثير بصورة جيدة لأن التعلم التعاوني يتفق مع الطبيعة البشرية أكثر من غيره من الأنماط الأخرى<sup>2</sup>:

ولإحداث هذا التفاعل لابد من أن يعمل المعلم داخل الصف بعدة أمور أهمها:

1- حث المتعلمين على ممارسة ما تحصلوا عليه من عبارات وكلمات في أنشطة لغوية جديدة، لأن ذلك يحقق الركن الرئيس في اللغة القائم على أن اللغة ممارسة وتطبيق.

2- رصد مواطن القوة في لغة المتعلمين لتعزيزها ومواطن الضعف لعلاجها وتلافيا.

3- خلق جو من الانسجام لتوليد التفاعل وتنميته.

4- وضع معايير لهذا التفاعل كالحرص على الضبط والانضباط والاهتمام بأداب وأصول الحوار والنقاش والمحافظة على الوقت.

5- التشجيع على استثمار المحصول اللغوي في الحوارات التفاعلية.

<sup>1</sup> جلال رشيدة: نظرية المقام و أثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص12، وينظر: أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن محمد التدريس الفعال، ص12-13.

<sup>2</sup> ينظر: الفروق الفردية بين الطلبة 65432 <http://www.almeshkat.net/vb/showthread.php?t=65432>.

6- تعزيز المتعلمين الذين يسهمون في الأنشطة اللغوية على أن يكون هذا التعزيز مدروسا. ومن أجل هذا كله فإن المربين المعاصرين يولون تقويم الفاعلية اللغوية اهتماما بالغاً كونه المدخل الرئيس لاكتساب اللغة وتعلمها بسهولة ويسر.<sup>1</sup>

وعلى أساس ما سبق ذكره تمت على مستوى هذه العلاقة مناقشة القضايا التعليمية التالية:

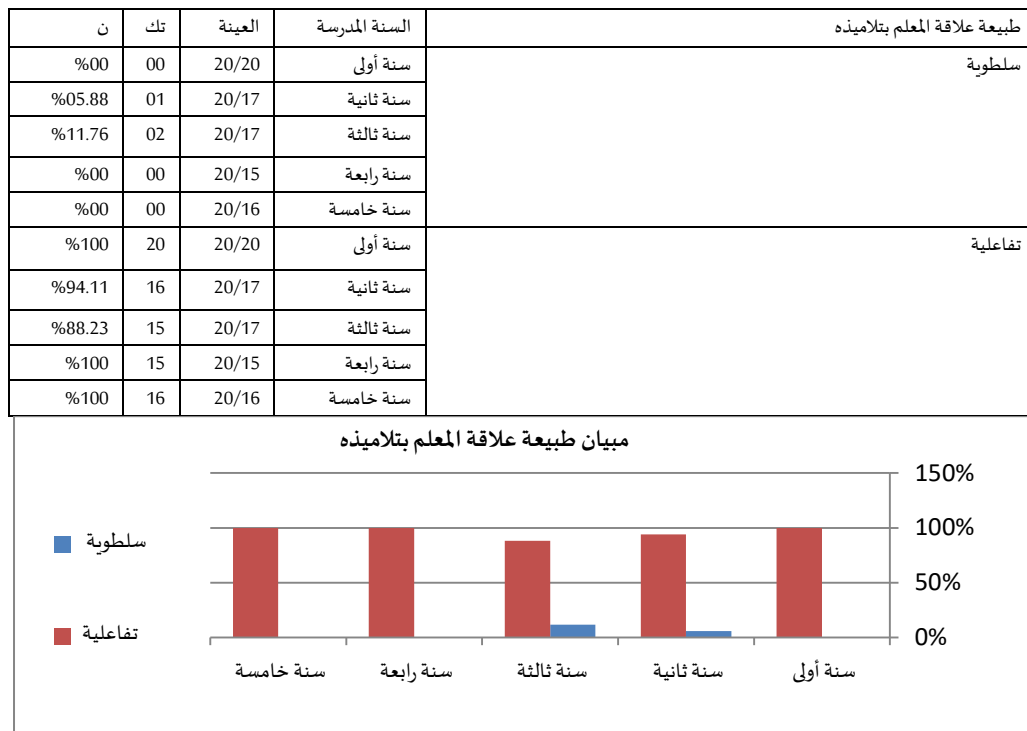
- طبيعة علاقة المعلم بتلاميذه.
- استنطاق المعلم لتصورات المتعلم وحاجاته و ميولاته.
- جمع المعلم للمعلومات حول معرفة المتعلم وحول التمشيات التي يعتمد عليها المتعلم لحل المشكل وكذلك الصعوبات والعوائق التي تعترضه.
- نوع التفاعل التعليمي بين المعلم وتلاميذه.
- مراعاة المعلم للفروق الفردية لتلاميذه حين التعامل معهم .
- مراعاة المعلم لخصوصيات تلاميذه النفسية والاجتماعية .
- طريقة تشجيع المعلم لتلاميذه.
- أسلوب المعلم في عرض المعرفة ومقبولية التلاميذ له من منظاره.
- استيعاب التلاميذ لجميع ما يقدمه المعلم.
- أسباب عدم استيعاب التلاميذ لجميع ما يقدمه المعلم.
- رد فعل المعلم اتجاه إخفاق التلاميذ حين التعلم.
- تبادل المعلم الأدوار مع المتعلمين في تلقي المعلومة وبثها.
- تدريب المعلم تلاميذه على ضرورة التدخل في مجرى الدرس.
- عمل المعلم على تعزيز ثقة التلاميذ باستطاعة تملكهم للغة العربية.
- عناية المعلم بإشاعة استعمال اللغة العربية في صفه وبين تلاميذ.
- عمل المعلم على زرع الحس بالمسؤولية في نفوس تلاميذه اتجاه تعلم اللغة العربية.
- توفير المعلم الكتب والمجلات لتلاميذه بغية تشويقهم لتعلم اللغة العربية.

<sup>1</sup> ينظر: عبد الفتاح البجه ، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2002، ص 78-80.



- محبة تلاميذ الابتدائي لمعلم اللغة العربية .
- نظرة تلاميذ الابتدائي لطبيعة الأسلوب التعامل لمعلم اللغة العربية .
- رأي تلاميذ الابتدائي في وضوح الأداء التعليمي لمعلمهم.
- نظرة تلاميذ الابتدائي لمساعدة معلم اللغة العربية في تعلمهم.
- رأي تلاميذ الابتدائي في أساليب تعامل معلم اللغة العربية نحو خطأهم التعليمي.

جدول يبين طبيعة علاقة المعلم بتلاميذه

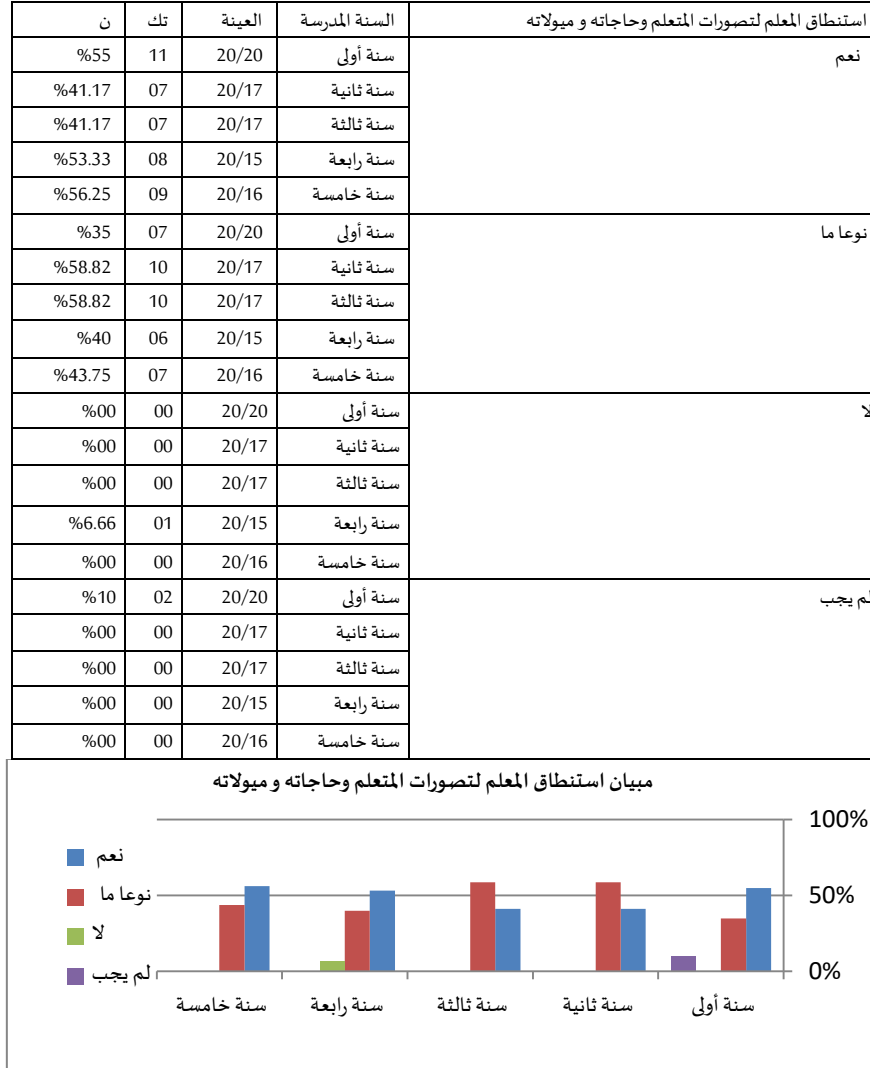


التحليل: مما كان شائعا في أوساطنا التعليمية أن حب المادة من حب معلمها، ومازال لهذا القول وقعه في الحياة التعليمية على تنوعاتها، حيث لا يمكن لأي مرب أو معلم أن يكون ناجحا أو فاعلا ما لم يكن محبوبا من طلابه مهما حمل من علم، فطبيعة العلاقة بين المعلم وتلاميذه لا بد أن تكون مبنية على المودة والاحترام، إذ أن السر في التعليم الناجح قائم على احترام التلميذ كما يقول رالف والدو أمرسون، جُبل التلميذ كسائر البشر على تقبل الآخر حين يكون ذلك الآخر متقبلا بأسلوبه وشخصيته، وبالعودة إلى عينتنا أكدت الساقطة أنها تبني علاقتها مع تلاميذها بالتفاعل لما له من فائدة ترجى، وهذا ما عبرت عنه نسب (س أ = 100%، س ث = 94.12%، س ثا = 88.23%، س ر = 100%، س خ = 100%) أما السلطوية فكانت نتيجتها شبه منعدمة مقارنة بالنتائج الأولى، ولكن لا انتفاء للسلطوية بنسب (5.88%، س 2 =

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

11.76%) رغم تأكيد الوزارة الوصية على ضرورة الابتعاد عن السلطوية في التعامل التعليمي وخاصة إذا تعلق الأمر بالعقاب، لكن هذا لا يبرر أنه من حق المعلم أن يتحلى بهذه السلطة مع عينة من التلاميذ التي تستوجب الحنكة والصبر ونوعا من السلطة لتعليمها.

### جدول يبين استنطاق المعلم لتصورات المتعلم وحاجاته وميولاته

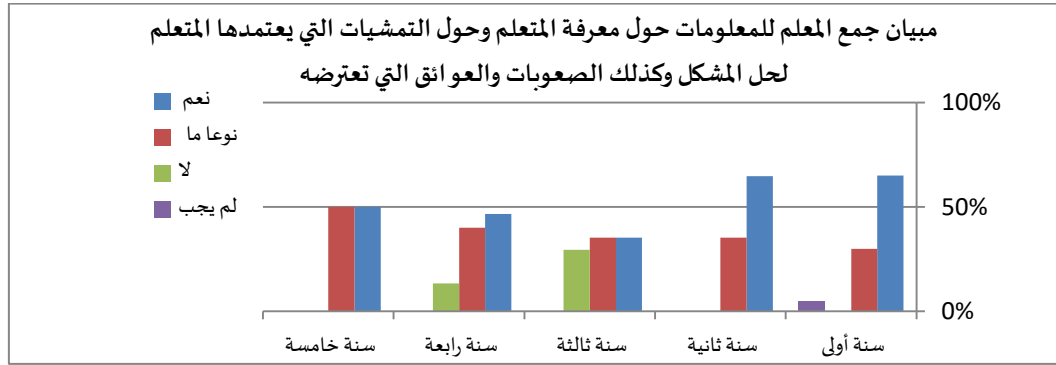


جدول يبين جمع المعلم للمعلومات حول معرفة المتعلم وحول التمشيات التي يعتمد عليها المتعلم لحل المشكل وكذلك الصعوبات والعوائق التي تعترضه.

جمع المعلم للمعلومات حول معرفة المتعلم وحول التمشيات التي يعتمد عليها المتعلم لحل المشكل وكذلك الصعوبات والعوائق التي تعترضه	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	13	65%
	سنة ثانية	20/17	11	64.70%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	07	46.66%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

%50	08	20/16	سنة خامسة	نوعا ما
%30	06	20/20	سنة أولى	
%35.29	06	20/17	سنة ثانية	
%35.29	06	20/17	سنة ثالثة	
%40	06	20/15	سنة رابعة	
%50	08	20/16	سنة خامسة	لا
%00	00	20/20	سنة أولى	
%00	00	20/17	سنة ثانية	
%29.41	05	20/17	سنة ثالثة	
%13.33	02	20/15	سنة رابعة	
%00	00	20/16	سنة خامسة	لم يجب
%5	01	20/20	سنة أولى	
%00	00	20/17	سنة ثانية	
%00	00	20/17	سنة ثالثة	
%00	00	20/15	سنة رابعة	
%00	00	20/16	سنة خامسة	



التحليل: يقول روجر باكون: " الوصول إلى الحقيقة يتطلب إزالة العوائق التي تعترض المعرفة " ولا يمكن للمعلم أن يتعرف على مجموع العوائق التي تحول دون العلم ومتعلمه، إلا بجمع المعلومات حول المتعلم وطرائق اكتسابه للمعرفة ومجموع الصعوبات المعيقة لتعلمه، ذلك كفيلا بأن ييسر للمعلم تعليم هؤلاء التلاميذ بل يضمن نجاح وجودة التعليم وتحقيق نتائج مرضية.

وبخصوص عينتنا فقد بينت أنها لا تكتفي بتقديم المعلومة فحسب بل تعمل على إزالة التشويش

الحاصل بين المعلومة ومتعلمها وهذا ما مثلته نسبة نعم (س أ = 65%، س ث = 64.70%، س ثا =

35.29%، س ر = 46.66%، س خ = 50%) ودعمتها نسبة نوعا ما (س أ = 30%، س ث = 35.29%، س ثا

= 40%، س ر = 40%، س خ = 50%)، أما النسبة المتبقية فأقرت أنها لا تعتمد إلى ذلك إلا قليلا وتجلى

ذلك في نسب (س أ = 00%، س ث = 00%، س ثا = 47.05%، س ر = 13.33%، س خ = 00%). وهو ما

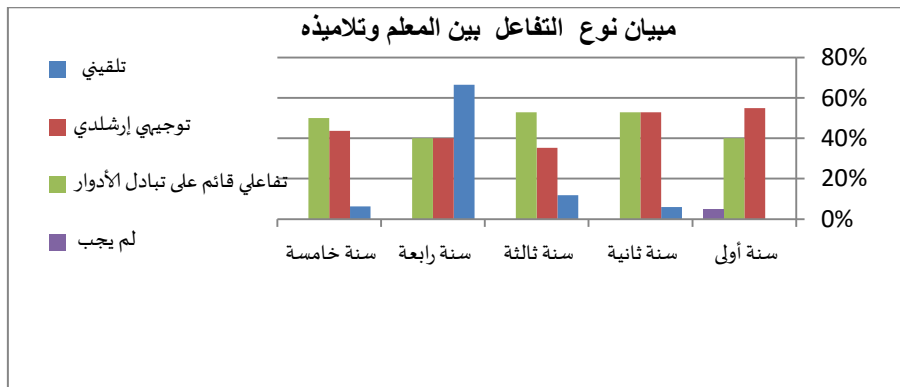
يبين أن هذه الفئة لا تكتفي بتقديم المعلومة ولا يهتمها مجموع الصعوبات التي تعترض تلاميذهم، ولعل

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

عامل قلة الوقت وكثرة العدد وكبر المحتوى حال دون ذلك، لكن كل ذلك ليس بمبرر فتعليم القليل مع الفائدة أفضل بكثير من تعليم الكثير دون جدوى.

جدول يبين نوع التفاعل التعليمي بين المعلم وتلاميذه .

نوع التفاعل بين المعلم وتلاميذه	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
تلقيني	سنة أولى	20/20	00	%00
	سنة ثانية	20/17	01	%05.88
	سنة ثالثة	20/17	02	%11.76
	سنة رابعة	20/15	01	%66.6
	سنة خامسة	20/16	01	%6.25
توجيهي إرشادي	سنة أولى	20/20	11	%55
	سنة ثانية	20/17	09	%52.94
	سنة ثالثة	20/17	06	%35.29
	سنة رابعة	20/15	06	%40
	سنة خامسة	20/16	07	%43.75
تفاعلي قائم على تبادل الأدوار	سنة أولى	20/20	08	%40
	سنة ثانية	20/17	09	%52.94
	سنة ثالثة	20/17	09	%52.94
	سنة رابعة	20/15	06	%40
	سنة خامسة	20/16	08	%50
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	%5
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



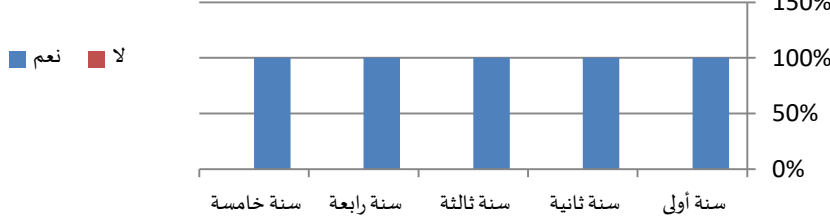
التحليل: يختلف التفاعل بين المعلم و تلاميذه من معلم لآخر، إذ تحكمه متعلقات كثيرة من بينها طبيعة النشاط، خصائص التلاميذ، اقرارات المنهاج، هذه الأخيرة في اصلاحاتها الجديدة نادت بضرورة تغيير نمط التفاعل من التلقيني- الذي أثبت إخفاقه من منظورهم- إلى التفاعلي القائم على تبادل الأدوار ، دون إغفال دور المعلم الرئيس في التوجيه والارشاد، وهذا ما تنادي به البيداغوجيات الحديثة التي نقلت

مركزية التعليم من المعلم مالك المعرفة إلى المتعلم باني المعرفة باجتهاده الموجه، وفي سؤالنا لعينتنا جاءت النتائج متقاربة بين التفاعلي القائم على تبادل الأدوار بنسب (س أ = 40%، س ث = 52.94%، س ثا = 92.94%، س ر = 53.33%، س خ = 50%) أما التوجيهي الإرشادي فمثلته نسب (س أ = 55%، س ث = 52.94%، س ثا = 35.29%، س ر = 40%، س خ = 43.75%) أي أن كلا النسبتين التزمتا نوع التعامل وفق ما قرره المنهاج بيداغوجياته، إلا أن هناك النسبة المتبقية أقرت أنها مازالت متمسكة بالتلقين وهذا ما مثلته نسب (س ث = 5.88%، س ثا = 11.86%، س ر = 6.66%، س خ = 6.25%). ولعلها تعود إلى قدامى المعلمين وإيلافهم هذا الأسلوب. أو إلى مجموع من لم يستوعب أساليب هذه البيداغوجيا أو لم يقتنع بها.

#### جدول يبين مراعاة المعلم للفروق الفردية لتلاميذه حين التعامل معهم

مراعاة المعلم للفروق الفردية لتلاميذه حين التعامل معهم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	02	%100
	سنة ثانية	20/17	17	%100
	سنة ثالثة	20/17	17	%100
	سنة رابعة	20/15	15	%100
	سنة خامسة	20/16	16	%100
لا	سنة أولى	20/20	00	%00
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00

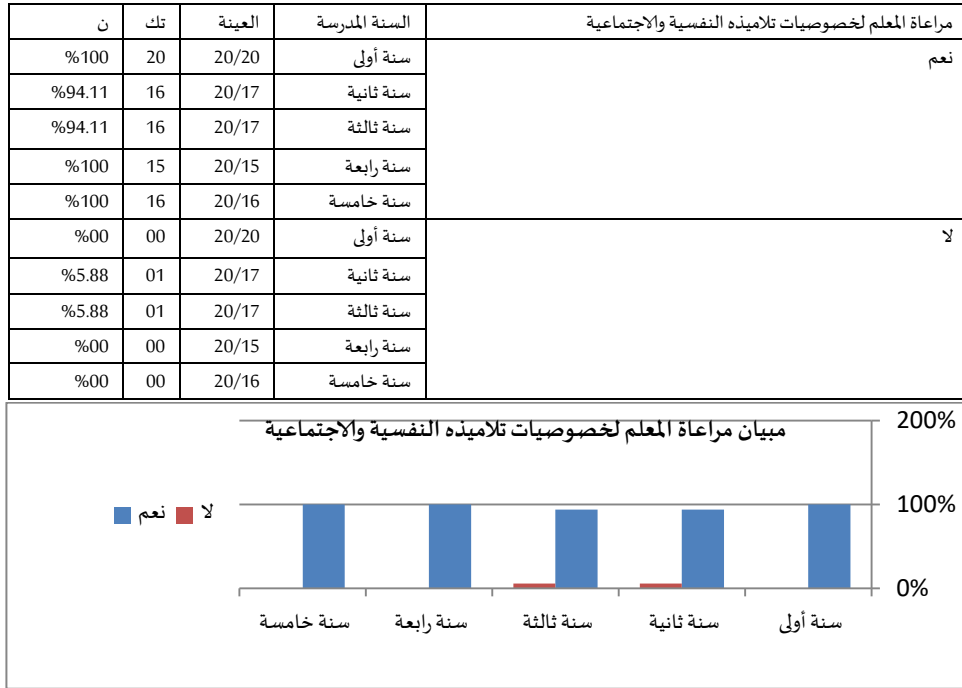
مبيان مراعاة المعلم للفروق الفردية لتلاميذه حين التعامل معهم



التحليل: يشرف المعلم على صف تعليمي يتجاوز في واقعنا في أحيان كثيرة ثلاثين تلميذا على اختلافاتهم، فمنهم الذكي ومنهم متوسط الذكاء ومنهم البسيط في ذلك، ومنهم المنتقد، ومنهم الشمولي إلخ ... فروقات تفرض عليه أن لكل واحد الحق في التعلم ونيل الاهتمام، إشكال لطالما صادف المعلمين وشكل لهم ضغطا إضافيا، فمنهم من يمتلك خاصية السيطرة على كل هذه الفروقات، ومنهم من لا تساعد الظروف في احتوائها، لكن العينة التي بين أيدينا أكدت بأغلبية ساحقة (س أ = 100%، س ث = 100%)،

س ثا = 100%، س ر = 100%، س خ = 100%) أنها تراعي كل الفروق الفردية من مبدأ تكافؤ الفرص  
وحق التعلم للجميع. وجدوى المراعاة في أنجاح العملية التعليمية.

#### جدول يبين مراعاة المعلم لخصوصيات تلاميذه النفسية والاجتماعية



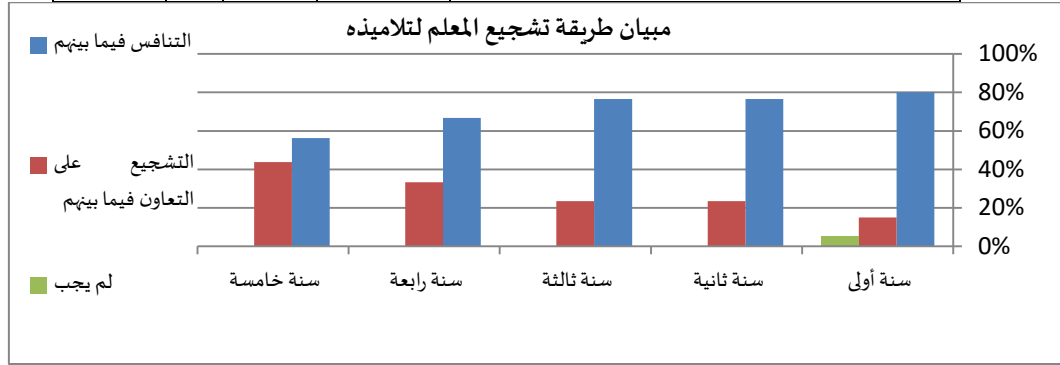
التحليل: يصادف المعلم نفسيات وحالات اجتماعية مختلفة في تعامله الصفي مع تلاميذه، فالمعلم هو الأسرة الثانية للتلميذ بعد أسرته الأولى، وهو القدوة بل المرشد والهادي إلى الطريق الصحيح، يقول فيلكسين ألسرى: "إن معلمينا هم الذين يعطوننا الطريقة لنحيا حياة صالحة"، فعلى المعلم الصبور أن يكون حليماً سامعاً ناصحاً لتلاميذه، يشد أزهرهم وينقذهم من حالاتهم المرهقة ليبلغ بها عنان السماء، وقد أكدت النسبة الغالبة أنها تراعي خصوصيات تلاميذها النفسية والاجتماعية وذلك ما يتجلى في نسب (س أ = 100%، س ث = 94.11%، س ثا = 94.11%، س ر = 100%، س خ = 100%) مع وجود نسبة ضئيلة أقرت أنها لا تراعي هذا النوع من الخصائص مثلها نسبة (س ث = 5.88%، س ثا = 5.88%) لاعتبارات نظن أن عدد التلاميذ يحول بينهم وبين مراعاة ذلك.

#### جدول يبين طريقة تشجيع المعلم لتلاميذه

طريقة تشجيع المعلم لتلاميذه	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
التنافس فيما بينهم	سنة أولى	20/20	16	80%
	سنة ثانية	20/17	13	76.47%
	سنة ثالثة	20/17	13	76.47%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

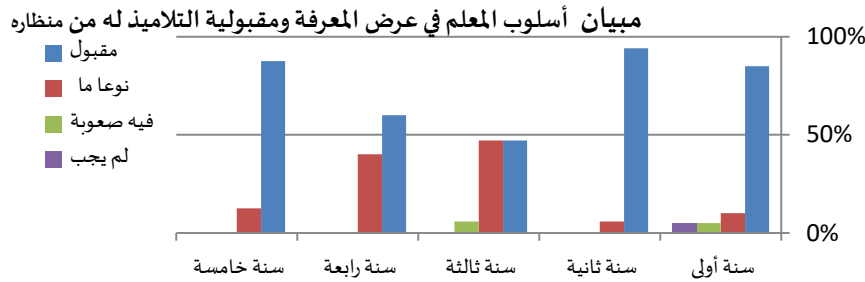
سنة رابعة	20/15	10	66.66%
سنة خامسة	20/16	09	56.25%
سنة أولى	20/20	03	15%
سنة ثانية	20/17	04	23.52%
سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
سنة رابعة	20/15	05	33.33%
سنة خامسة	20/16	07	43.75%
سنة أولى	20/20	01	5%
سنة ثانية	20/17	00	00%
سنة ثالثة	20/17	00	00%
سنة رابعة	20/15	00	00%
سنة خامسة	20/16	00	00%



**التحليل:** يقول أناتول فرانس: "تسعة أعشار التعليم تشجيع، فالتشجيع له أثاره الجليلة على نفسية المتعلم ودفعه نحو التقدم في التعلم، فالتلميذ يحي بالكلمة، هذه الأخيرة إذا كانت مشجعة رفعتة إلى السماء وإن كانت مثبطة نزلت به إلى أسفل السافلين، بل في بعض الأحيان تحكم على مستقبله بالفضل، وبالتجارب التي صادفتنا في حياتنا التعليمية أو التعليمية لاحظنا أن لدور المعلم فعل تأثير في حياة متعلميه تبقى محفورة في الذاكرة، حسنة كانت أم سيئة، وعينتنا بينت أنها تعتمد إلى التنافس باختلاف أشكاله وكل شكل له غايته ونتائجه، فقد أقرت النسبة الغالبة أن (س أ = 80%)، س ث = 76.47%، س ثا = 76.47%، س ر = 66.66%، س خ = 56.25%) أنها تعتمد إلى تشجيع تلاميذها بخلق روح التنافس فيما بينهم، لأن الإنسان بطبعه ميال للمقارنة بين ذاته والآخرين، واعتبارهم معيارا يرى مستواه فيهم، أما الشكل الثاني من التشجيع فيتمثل في خلق التعاون فيما بينهم ولكنه معتمد بشكل قليل مثلته نسب (س أ = 15%، س ث = 32.52%، س ثا = 23.52%، س ر = 33.33%، س خ = 43.75%) وهو أسلوب له مغاز تربوية أخلاقية تعاملية أكثر منها تعليمية، وهو في نظرنا الأجدر في إشاعته كنمط تشجيعي كونه يولد روح التعاون والتكافل ودعم الآخر، أفضل من النوع الأول الذي يولد نوعا من الفروقات وخلق حساسية بين المتعلمين.

### جدول يبين أسلوب المعلم في عرض المعرفة ومقبولية التلاميذ له من منظاره

أسلوب المعلم في عرض المعرفة ومقبولية التلاميذ له من منظاره	السنة المدرسة	العينه	تك	ن
مقبول	سنة أولى	20/20	17	%85
	سنة ثانية	20/17	16	%94.11
	سنة ثالثة	20/17	08	%47.05
	سنة رابعة	20/15	09	%60
	سنة خامسة	20/16	14	%87.5
نوعا ما	سنة أولى	20/20	02	%10
	سنة ثانية	20/17	01	%05.88
	سنة ثالثة	20/17	08	%47.05
	سنة رابعة	20/15	06	%40
	سنة خامسة	20/16	02	%12.5
فيه صعوبة	سنة أولى	20/20	01	%5
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	01	%5.88
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	%5
	سنة ثانية	20/17	00	%00
	سنة ثالثة	20/17	00	%00
	سنة رابعة	20/15	00	%00
	سنة خامسة	20/16	00	%00



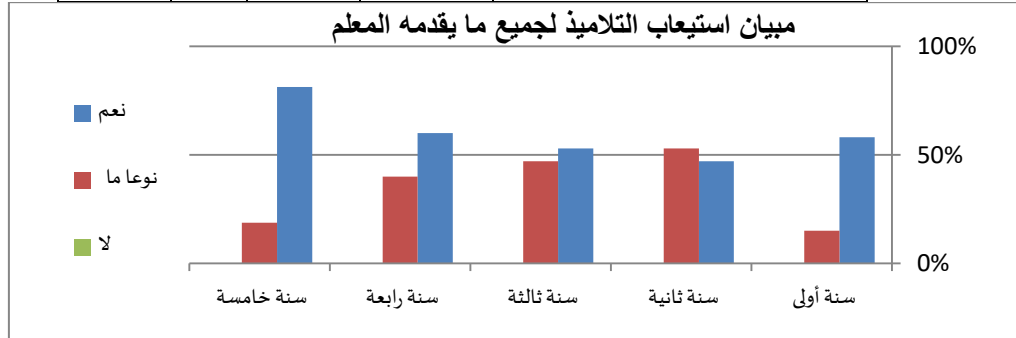
التحليل: تعتبر المقبولية أساسا في ديمومة التعايش وسلامة التواصل ، ولا يتم ذلك إلا باختيار الأسلوب، هذا الأخير يخضع لمجموعة معايير وخصائص وشروط ليحوز على المقبولية، لعل أهمها حسن الخلق بالتواضع وتفهم الآخر واحتوائه، هذا في الحياة العامة، أما في التعليم فإن من شروط نجاح المعلم بالدرجة الأولى والعملية التعليمية هو مقبولية أسلوبه عند تلاميذه، وقد أقرت النسبة الغالبة أن أسلوبها مقبول عند التلاميذ، تجلى ذلك في نسب (س أ = 85%، س ث = 94.11%، س ثا = 47.05%، س ر = 60%، س خ = 87.5%)، أما النسب الباقية فقد كان أسلوبها مقبول نوعا ما (س أ = 10%، س ث = 5.88%، س ثا = 47.05%، س ر = 40%، س خ = 12.5%) وبغير المقبول فيه نوع من الصعوبة عبرت نسب (س أ = 5%، س ثا = 5.88%)، و القبول النسبي من عدمه هو نتاج عوامل عدة لعلها عدم مناسبة المعرفة



لمستوى التلاميذ أو عدم خبرة المعلم نتيجة التحاقه بالمهنة دون تكوين وهو الغالب، فتجد المعلم في أول توظيفه يصعب عليه الفصل بين المصطلحات الأكاديمية التي كان يتعامل بها طوال تكوينه الجامعي وبين المصطلحات التعليمية البسيطة المقدمة للتلاميذ، حيث كان من الأجدر أخذ تكوين عام وشامل لاختيار الأسلوب الأنسب لجميع الفئات المتعلمة.

#### جدول يبين استيعاب التلاميذ لجميع ما يقدمه المعلم

استيعاب التلاميذ لجميع ما يقدمه المعلم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	20/20	17	58%
	سنة ثانية	20/17	08	47.05%
	سنة ثالثة	20/17	09	52.94%
	سنة رابعة	20/15	09	60%
	سنة خامسة	20/16	13	81.25%
نوعا ما	سنة أولى	20/20	03	15%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	08	47.05%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
لا	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

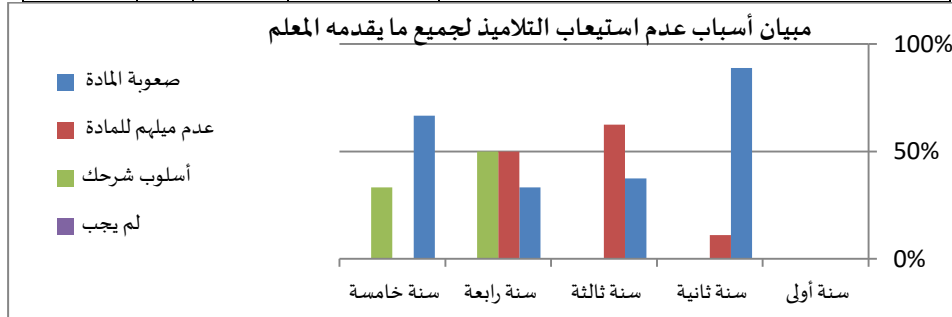


التحليل: مقبولة الأسلوب التعليمي يعمل على تهوين إيصال وتلقي المعلومة في يسر وبكثير من التفاهم والتفاعل، وقد تبين لنا أن أغلبية العينة ذات مقبولة في أسلوبها التعليمي مما ينبئ بتوفير العملية التعليمية من خلال فهم واستيعاب ما يقدمه مالك المعرفة وتلاميذه وهذا ما دعمته النسب بهذا الخصوص (س أ = 85%، س ث = 47.05%، س ثا = 52.94%، س ر = 60%، س خ = 81.25%) فيما أقرت نسب (س أ = 15%، س ث = 52.94%، س ثا = 47.05%، س ر = 40%، س خ = 18.75%) أن استيعاب تلامذتهم لما يقدمون بين بين، يتباين بتباين الأنشطة ربما أو المحتويات أو الزمن المخصص

لإيصالها، وهذا ما يحتم على المعلم إعادة النظر في جميع متعلقات العملية التعليمية والبحث عن سبب عدم الاستيعاب، فلا بد من الاجتهاد لتصحيح العثرات ولتحقيق الاستيعاب التام، لأن كل محتوى هو مقدمة لمحتوى آخر في نفس السنة أو السنة التي تليها.

#### جدول يبين أسباب عدم استيعاب التلاميذ لجميع ما يقدمه المعلم

أسباب عدم استيعاب التلاميذ لجميع ما يقدمه المعلم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
صعوبة المادة	سنة أولى	20/03	00	%00
	سنة ثانية	17/09	08	%88.88
	سنة ثالثة	17/08	03	%37.5
	سنة رابعة	15/6	02	%33.33
	سنة خامسة	16/03	02	%66.66
عدم ميلهم للمادة	سنة أولى	20/03	00	%00
	سنة ثانية	17/09	01	%11.11
	سنة ثالثة	17/08	05	%62.5
	سنة رابعة	15/6	03	%50
	سنة خامسة	16/03	00	%00
أسلوب شرحك	سنة أولى	20/03	00	%00
	سنة ثانية	17/09	00	%00
	سنة ثالثة	17/08	00	%00
	سنة رابعة	15/6	03	%50
	سنة خامسة	16/03	01	%33.33
لم يجب	سنة أولى	20/03	00	%00
	سنة ثانية	17/09	00	%00
	سنة ثالثة	17/08	00	%00
	سنة رابعة	15/6	00	%00
	سنة خامسة	16/03	00	%00

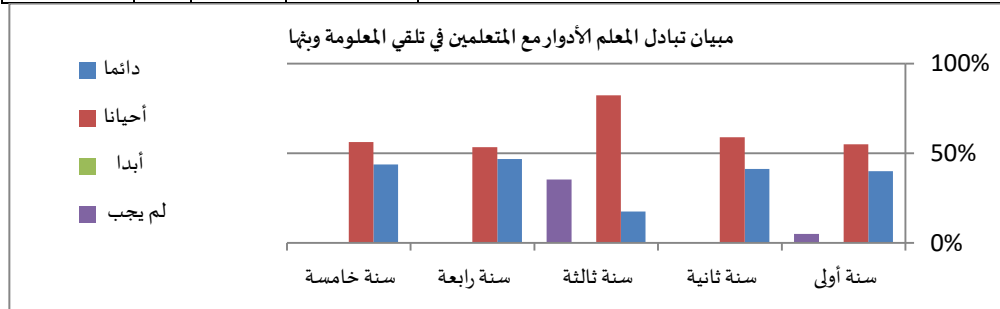


**التحليل:** تتداخل أسباب ومعوقات كثيرة تحول دون نجاح العملية التعليمية، ينتج عنها – إن لم يتم تداركها- فشل في هذه العملية، وقد رصدنا مجموعة من الأسباب نراها أكثر المسببات شيوعا غافلين عمدا الفروق الفردية لا لشيء إلا لأن المعلم الناجح يضعها جنبا حين أدائه التعليمي بعد أن عالجها، ومن بين الأسباب الفاعلة في عدم استيعاب التلاميذ النسبي لما يقدمه معلمهم، جاء في المرتبة الأولى صعوبة المادة (س أ= 00.00% س ث = 88.88%، س ثا = 37.5%، س ر = 33.33%، س خ = 66.66%) أما المرتبة

الثانية فكانت لعدم الميل للمادة بنسبة (س ث = 11.11%، س ثا = 62.5%، س ر = 50%) فيما جاء سبب (أسلوب الشرح) في المرتبة الأخيرة بنسبة (س ر = 33.33%، س خ = 33.33%)، واعتباره السبب الأخير لأن أغلب المعلمين يجتهدون في اختيار الأسلوب الذي يوائم جميع الفروق الفردية لدى متعلميهم.

#### جدول يبين تبادل المعلم الأدوار مع المتعلمين في تلقي المعلومة وبثها

تبادل المعلم الأدوار مع المتعلمين في تلقي المعلومة وبثها	السنة المدرسة	العينة	تلك	ن
دائما	سنة أولى	20/20	08	40%
	سنة ثانية	20/17	07	41.17%
	سنة ثالثة	20/17	03	17.46%
	سنة رابعة	20/15	07	46.66%
	سنة خامسة	20/16	07	43.75%
أحيانا	سنة أولى	20/20	11	55%
	سنة ثانية	20/17	10	58.82%
	سنة ثالثة	20/17	14	82.35%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
أبدا	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

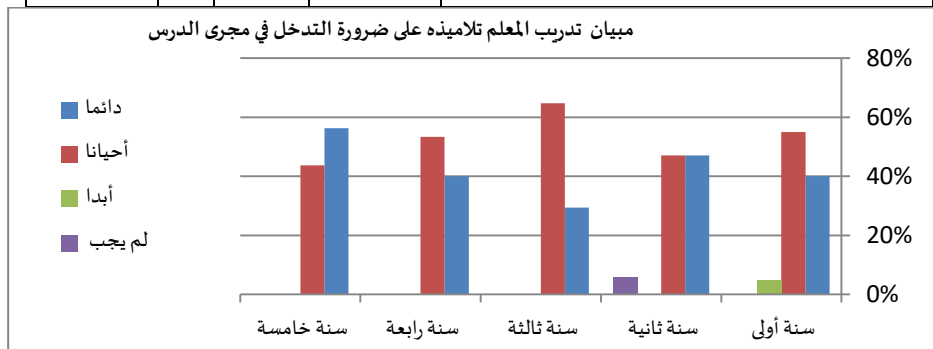


التحليل: يعمل تبادل الأدوار في الصف التعليمي على بث روح النشاط والتفاعل وإبعاد الملل على نفوس المتعلمين وتجديد طاقاتهم لذا دأبت النظريات التربوية الحديثة على إيجاد مجموع الطرائق والأساليب والاستراتيجيات في جعل المعلومة متنقلة حرة بين المعلم ومتعلميه، لأنها وجدت أن هذه الآلية ترسخ المعلومة وتحبب التعلم، وفي سؤالنا لعينتنا بهذا الخصوص أكدت النسب الأكبر (س أ = 55%، س ث = 58.82%، س ثا = 82.35%، س ر = 53.33%، س خ = 56.25%) أنها لا تلجأ إلى هذه الاستراتيجية بل

أحيانا، ومبرر ذلك من نظرنا وحسب معاينتنا الميدانية أن عدد التلاميذ في الصف والزمن المحدد للأنشطة، وكبر المحتوى كلها تصعب على المعلم انتهاج هذه الاستراتيجية على الدوام، إلا أننا نجد نسب معتبرة تقر أنها تعتمد إلى هذه الاستراتيجية دوماً، وهذا ما تبينه النسب (س أ = 40%، س ث = 41.17%، س ثا = 17.64%، س ر = 46.66%، س خ = 43.75%). ولا يتجاوز تلك العقبات التي ذكرناها سلفاً إلا ذو خبرة وتمكن، فتراه يجاهد ويجتهد في تدليل تلك الصعوبات بإيجاد الحلول الممكنة.

جدول يبين تدريب المعلم تلاميذه على ضرورة التدخل في مجرى الدرس.

تدريب المعلم تلاميذه على ضرورة التدخل في مجرى الدرس	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
دائماً	سنة أولى	20/20	08	40%
	سنة ثانية	20/17	08	47.05%
	سنة ثالثة	20/17	06	29.35%
	سنة رابعة	20/15	06	40%
	سنة خامسة	20/16	09	56.25%
أحيانا	سنة أولى	20/20	11	55%
	سنة ثانية	20/17	08	47.05%
	سنة ثالثة	20/17	11	64.70%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%
	سنة خامسة	20/16	07	43.75%
أبداً	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
لم يجب	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	01	5.88%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



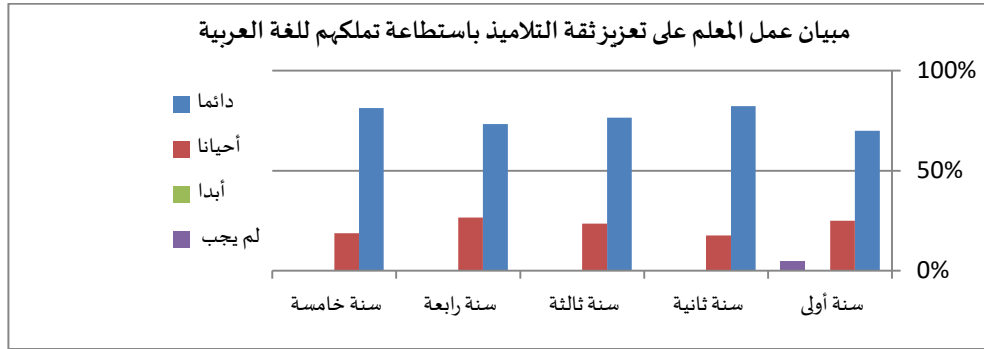
التحليل: يقول غاليلو: "لا يمكنك تعليم أحد أي شيء، بل فقط ساعده على العثور على المعرفة داخل نفسه"، إذ أن البحث في خبايا المعرفة عند التلميذ ومحاولة استخراجها واستنطاق تصوراته حيالها، كفيل بأن يجعل المتعلم معلم نفسه، فالتعليمات الناجحة تقر أن مالك المعرفة ليس المعلم وحده، بل

المتعلم يملك ما لا يمكن أن يتوقعه أحد فهو يحتاج إلى زلزلة وعصف لمخزونه المعرفي الراكد، ومن بين آليات استخراج المعرفة عنده واستثمارها في بناء الدرس جعل التلميذ متدرباً على التدخل في مجريات ومسلكيات الدروس ولما لا إعادة بنائها، لتكون مستوفية راضية للشركاء التعليميين، فأن أكون مساهماً أفضل بكثير من أن أكون هامشاً، وبالنسبة لعينتنا، فأقرت أنها تعتمد إلى الاستعانة بهذه الآلية أحياناً لا دائماً وهذا ما مثلته النسب (س أ = 55%، س ث = 47.05%، س ثا = 64.70%، س ر = 53.33%، س خ = 43.75%) وذلك راجع دوماً للاعتبارات المنطقية، كثرة العدد، قلة الزمن، كبر المحتوى، أما النسب المشاطرة فتقر أنها تعتمد دوماً إلى هذه الاستراتيجية لقناعتها بنجاحها، وهذا ما تبينه نسب (س أ = 40%، س ث = 47.05%، س ثا = 35.29%، س ر = 40%، س خ = 56.25%) وعامل الخبرة دوماً هو المنقذ والميسر في اعتماد ذلك، أما النسبة الضئيلة المتبقية فأقرت أنها لا تعتمد ذلك أبداً واقتصرت على سنة أولى بنسبة (س أ = 05%) لا لشيء إلا لأن تلاميذ هذه السنة في بداية مشوارهم ويصعب في أحيان كثيرة أن يتدخلوا في مجريات الدرس.

#### جدول يبين عمل المعلم على تعزيز ثقة التلاميذ باستطاعة تملكهم اللغة العربية

عمل المعلم على تعزيز ثقة التلاميذ باستطاعة تملكهم اللغة العربية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
دائماً	سنة أولى	20/20	14	70%
	سنة ثانية	20/17	14	82.35%
	سنة ثالثة	20/17	13	76.47%
	سنة رابعة	20/15	11	73.33%
	سنة خامسة	20/16	13	81.25%
أحياناً	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	04	23.52%
	سنة رابعة	20/15	04	26.66%
	سنة خامسة	20/16	03	18.75%
أبداً	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	5%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

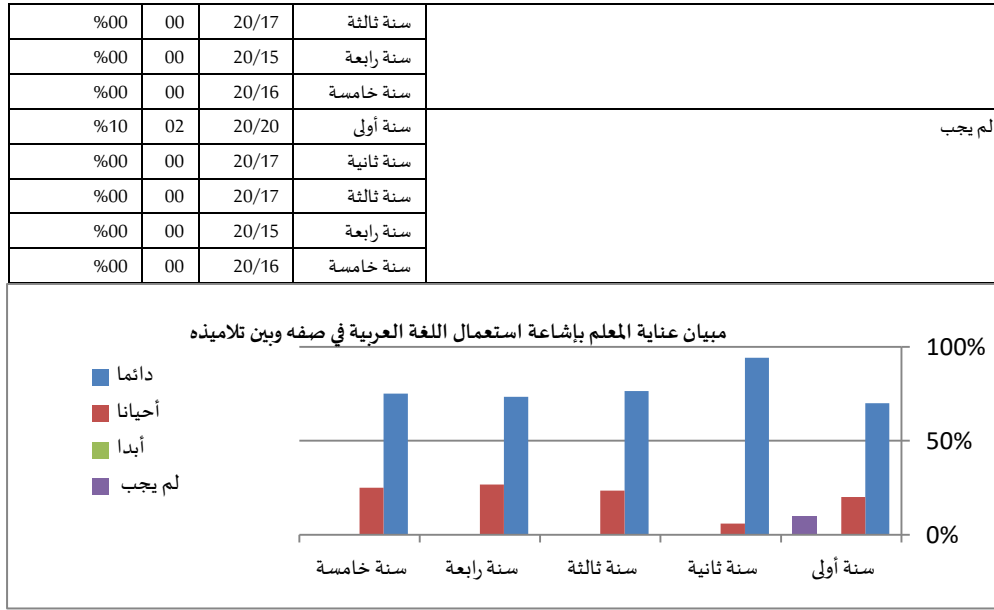


التحليل: تلعب التصورات الخاطئة في ذهنيات المتعلمين دورا كبيرا في تقبل معرفة ما وإجادة تعلمها، والمتعارف عليه في واقعنا أن لغتنا العربية مقصودة محاربة، حيث بث أعداؤها أغلوطة في نفوس أبنائها ومتعلميها مفادها صعوبة تعلم وامتلاك هذه اللغة الشريفة حسدا من أنفسهم إلى جانب اتهامات أخرى لا يسع المقام لخوض غمارها، والمعلم الغيور المدافع عن لغته تراه يحاول بكل الطرق والأساليب أن يكذب هذه الأغلوطة، بل يجاهد ويجتهد بتعزيز مكانة هذه الكريمة في نفوس أبنائها وهو القدوة، ويحضرني في هذا المقام ثلة من المعلمين والأساتذة الأخيار رعاهم الله كانوا يهونون لنا كل صعب ويحفزوننا بالدفع المادي والمعنوي نحو تعلم اللغة وسهولة ذلك، أمر أكدته النسبة الغالبة في عينتنا (س أ = 70%)، س ث = 82.35%، س ثا = 76.47%، س ر = 73.33%، س خ = 81.25%) وتقوم بذلك دوما، أما ثلث العينة (س أ = 25%، س ث = 17.64%، س ثا = 23.25%، س ر = 26.6%، س خ = 18.75%) فأقرت أنها تعتمد إلى ذلك أحيانا، رغم أننا نرى بأن الغاية والمنية من فعل ذلك أكبر من أي عذر وإن عظم. فالصف التعليمي في واقعنا الجزائري هو البيئة الوحيدة التي يلقي فيها التلميذ هذا التعزيز ومع اللغة العربية فالمعلم هو صاحب المسؤولية الأكبر في فعل ذلك.

جدول يبين عناية المعلم بإشاعة استعمال اللغة العربية في صفه وبين تلاميذ.

عناية المعلم بإشاعة استعمال اللغة العربية في صفه وبين تلاميذ				
نعم	سنة أولى	20/20	العينة	تك
	سنة ثانية	20/17		14
	سنة ثالثة	20/17		16
	سنة رابعة	20/15		13
	سنة خامسة	20/16		11
أحيانا	سنة أولى	20/20		12
	سنة ثانية	20/17		75%
	سنة ثالثة	20/17		20%
	سنة رابعة	20/15		5.88%
	سنة خامسة	20/16		23.52%
مطلقا	سنة أولى	20/20		26.66%
	سنة ثانية	20/17		25%
				00%
				00%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ



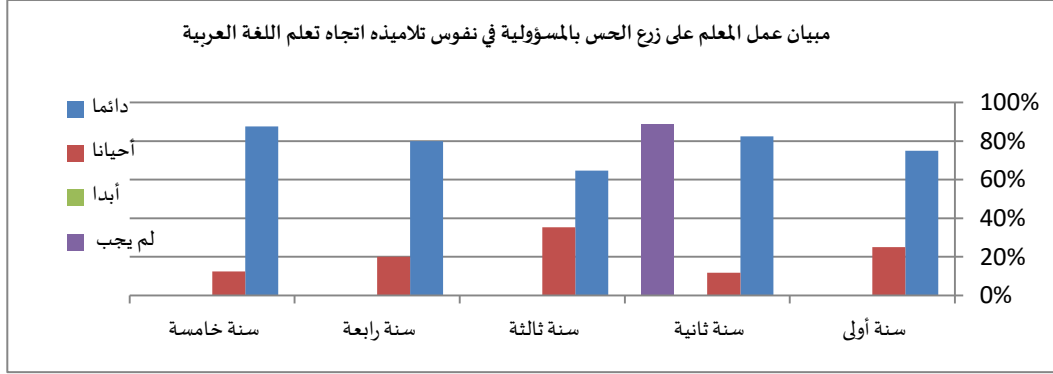
**التحليل:** في سنوات تعلمنا وتعليمنا صادفنا الكثير من المعلمين الذين اختلفت نظرتهم في وجوب إشاعة استعمال اللغة العربية في الصف أو في تعامل التلاميذ فيما بينهم ، من بين من بقي أثره راسخا في أذهاننا نجد معلمين في المرحلة الابتدائية أحدهما متشدد غيور على لغته لا يقبل الخطأ ، والآخر محب لطيف في تصويب ألسنتنا ، لكن وإن اختلفت طريقيهما إلا أن الغاية كانت واحدة وهي إشاعة استعمال اللغة لدى متعلميها. وبالعودة إلى عينتنا فقد أكدت نسب الغالبية (70=س أ، س ث=94.11%، س ثا=76.47%، س ر=73.33%، س ج=75%) أنها تعمل على إشاعة استعمال اللغة لجعلها متعود لا غريبة، ولهم في ذلك، كون المرحلة الابتدائية، رغم بساطتها فيما يتناول في اللغة العربية، ولكنه يعتبر الأساس والقاعدة، فإن تعود لسان التلميذ على التعامل بها وجدته في يسر لغوي من أمره مع المراحل اللاحقة، أما النسبة المتبقية (س أ=20%، س ث=5.88%، س ثا=23.52%، س ر=26.66%، س خ=25%) والتحيين هذا معزو ربما لتساهل المعلمين في النظر إلى هذه المرحلة الأولية، أو لعدم تمكنهم وتملكهم وبخاصة إذا كانت أسباب تعليمهم متطلب حياتي، أو انتفاء التخصص عنهم كما مر بنا ، والمعروف أن المتخصص والذي قضى سنوات في تعليمها يكون لسانه طيعا وتهفو نفسه إلى إشاعتها .

**جدول يبين عمل المعلم على زرع الحس بالمسؤولية في نفوس تلاميذه اتجاه تعلم اللغة العربية.**

عمل المعلم على زرع الحس بالمسؤولية في نفوس تلاميذه اتجاه تعلم اللغة العربية	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
دائما	سنة أولى	20/20	15	75%
	سنة ثانية	20/17	14	82.35%
	سنة ثالثة	20/17	11	64.70%
	سنة رابعة	20/15	12	80%
	سنة خامسة	20/16	14	87.5%

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

أحيانا	سنة أولى	20/20	05	25%
	سنة ثانية	20/17	02	11.76%
	سنة ثالثة	20/17	06	35.29%
	سنة رابعة	20/15	03	20%
	سنة خامسة	20/16	02	12.5%
مطلقا	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%
لم يجب	سنة أولى	20/20	00	00%
	سنة ثانية	20/17	01	88.5%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

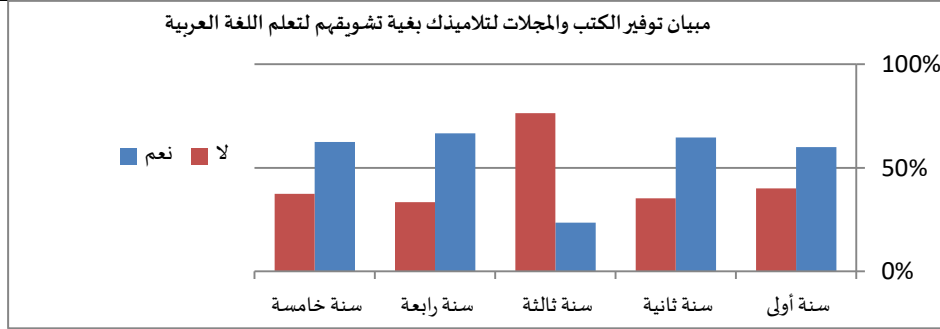


التحليل: يقول أحدهم "على المعلم و المرشد والمفكر ألا يقتصر على دلالة الناس على ما عليهم أن يفعلوه. بل عليه قبل ذلك أن يقنعهم بخطورة تركه، وخطورة التخلي عنه" فجميل أن يجتهد المعلم في تعليم أبواب اللغة للتلاميذ لكن الأجمل أن يجتهد في ترسيخ مكانتها في نفوسهم، فهي الهوية وهي الوجود. بل لا يكتفي بهذا فقط بل يلزم بذكر مجموع المخاطر التي تتقصددها، ويبين لهم أن بضياها وضعفها يضعيع الكل، هذه النقاط ستعمل لا محالة في غرس حبها و العمل على الحفاظ عليها، وإعلاء مكانتها في نفوس أبنائها، وهو أمر نراه ضروريا بل واجبا على كل معلم واع بحقيقة اللغة وما تعيشه، وعينتنا أشارت وبالأغلبية أنها تعتمد إلى زرع الحس بالمسؤولية اتجاه هذه القضية، وهي ما عبرت عنه نسب (س أ=75%، س ث=82.35%، س ثا=64.70%، س ر=80%، س خ=87.5%) أما ثلث العينة وبنسب (س أ=25%، س ث=11.76%، س ثا=35.29%، س ر=20%، س خ=12.5%) أقرت أنها أحيانا ما تقوم بذلك، ووضع لغتنا يحتاج إلى الإصرار على ضرورة تبين قيمة هذه اللغة ومسؤولية كل فرد اتجاهها. فلا عذر ولا حجة تمنع من ذلك، فالمبتغى أهم من كل ما يقدم، بل نراه يساهم بشكل أكبر في نجاح تعلم المعرفة اللغوية.



#### جدول يبين توفير المعلم الكتب والمجلات لتلاميذه بغية تشويقهم لتعلم اللغة العربية

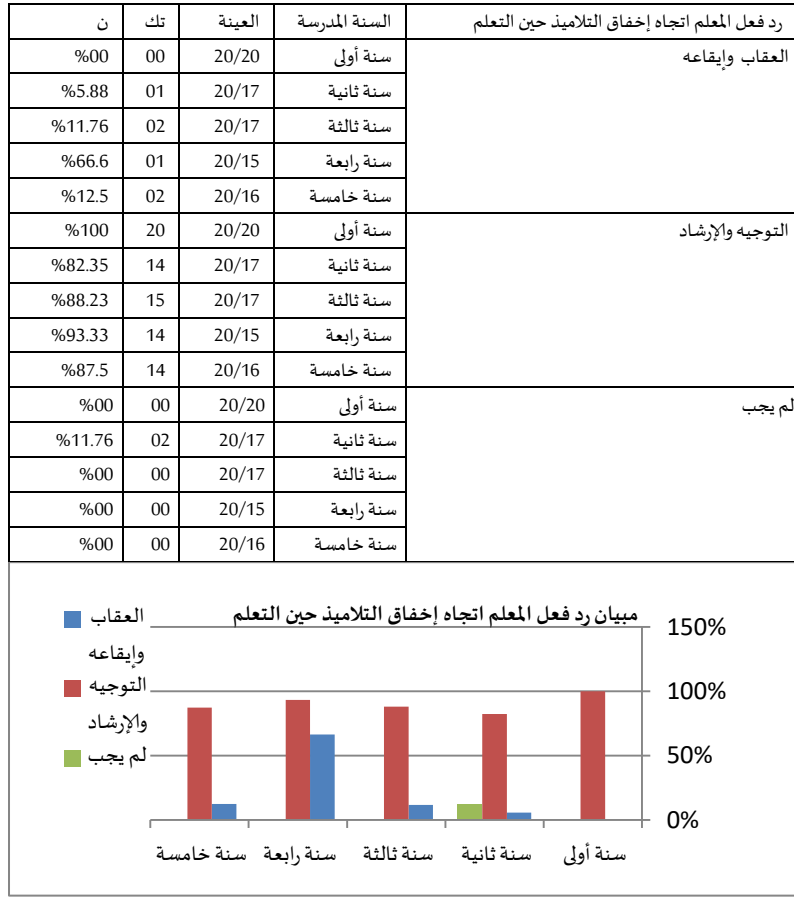
ن	تك	العينة	السنة المدرسة	توفير الكتب والمجلات لتلاميذك بغية تشويقهم لتعلم اللغة العربية
60%	12	20/20	سنة أولى	نعم
64.70%	11	20/17	سنة ثانية	
23.52%	04	20/17	سنة ثالثة	
66.66%	10	20/15	سنة رابعة	
62.5%	10	20/16	سنة خامسة	
40%	08	20/20	سنة أولى	لا
35.29%	06	20/17	سنة ثانية	
76.47%	13	20/17	سنة ثالثة	
33.33%	05	20/15	سنة رابعة	
37.5%	06	20/16	سنة خامسة	



التحليل: نتذكر في سابق الأيام أنه لنا معلم في الابتدائي ذكره الله بالخير يحضر لنا كتيبات صغيرة وهي عبارة عن قصص الأنبياء، فنفرح أيما فرح عند تصفحها ويتملكنا شوق كبير لقراءتها. وهذا الأمر لم يعتمد إليه إلا بعد أن كان يروي لنا أعدادا من تلك السلسلة، فكنا نتسمع بسماع صوته الروائي الدافئ الذي ينساب إلى الأذهان، فينقلنا بأسلوبه من صفنا إلى تخيل حيثيات تلك القصص رغم صغر حجمها. فورث فينا حب لغتنا وحب مطالعة قصصها. وبالعودة إلى عينتنا ومساءتها حول إذا كانت تعتمد إلى ذات الأسلوب كطريقة لتشويق تلاميذها في تعلم اللغة العربية، تشاطرت الآراء

بين من يعتمدها (س أ=60%، س ث=64.70%، س ثا=23.52%، س ر=66.66%، س خ=62.5%) وله مفازاته في ذلك، وبين من يتغافل عنها (س أ=40%، س ث=35.29%، س ثا=76.47%، س ر=33.33%، س خ=37.5%) وقد أضع الكثير، وربما منطلق تغافله هذا أن تلاميذ هذا العصر ميالون للتكنولوجيا عازفون عن القراءة والمطالعة، وهو عذر لا يقبل كون العربية قد أخضعت التكنولوجيا لخدمتها فعوض إقبال الكاهل باستقدام الكتب، كان يكفيه توجيه الأولياء إلى مواقع موجهة للأطفال تغني وتضمن من جوع وتختصر عليه الكثير.

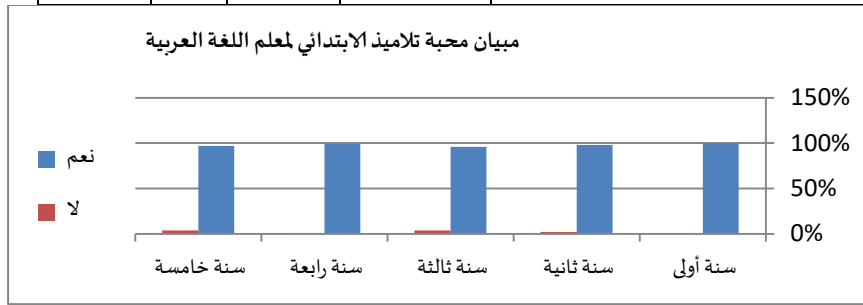
#### جدول يبين رد فعل المعلم اتجاه إخفاق التلاميذ حين التعلم



التحليل: يقول أحدهم: "العقاب يشكل تحفيزا سلبيا، فإن ما يتعلمه المتعلم بالخوف والألم أو الضجر ينساه بسرعة كبيرة". فثنائية العقاب والإرشاد والنصح عرفت جدلا في التعليم بين من يؤيد أن العقاب له تأثير في نفس التلميذ ، إذ أن الخوف منه مدعاة لعدم الوقوع في الخطأ، أما النصح والإرشاد فيراه البعض أنه الأوقع في نفس المتعلم وله آثاره الجلية في تقبل المعلم والعلم، إلى جانب أنه يخلق جوا هادئا كفيلا باحتواء جميع الأفراد بل يعد حافزا للتعلم. وقد أكدت النسبة الغالبة أنها تعتمد إلى هذا الأسلوب ويتجلى ذلك في النسب التالية: (س أ = 100%، س ث = 82.35%، س ثا = 88.23%، س ر = 93.33%، س خ = 87.5%) أما نسب (س أ = 00%، س ث = 5.88%، س ثا = 11.75%، س ر = 6.66%، س خ = 12.5%) أقرت أنها تعتمد إلى العقاب وإيقاعه ، وهي نسبة بالمقارنة مع الأولى قليلة العدد كبيرة الأثر، فإن عاقبت تلميذا اعلم أنك ستظل معه مدى الحياة ولا ندري الظروف التي عوقب فيها، وبالمعينة هناك من قضى عقاب واحد على نفسيته ومستقبله التعليمي.

### جدول يبين محبة تلاميذ الابتدائي لمعلم اللغة العربية

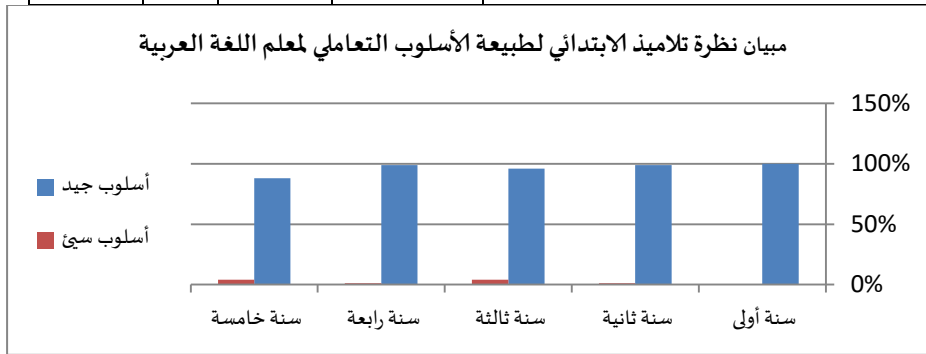
ن	تك	العينة	السنة المدروسة	محبة تلاميذ الابتدائي لمعلم اللغة العربية
100%	100	100/100	سنة أولى	نعم
98%	98	100/100	سنة ثانية	
96%	96	100/100	سنة ثالثة	
99%	99	100/100	سنة رابعة	
96.90%	94	100/97	سنة خامسة	
00%	00	100/100	سنة أولى	لا
2%	02	100/100	سنة ثانية	
4%	04	100/100	سنة الثالثة	
1%	01	100/100	سنة رابعة	
3.9%	03	100/97	سنة خامسة	



**التحليل:** حين كنا صغارا كنا نحب التعلم من منطلق حبنا لمعلمنا ، فإذا كان معلمنا فظا غليظ القلب رأيتنا نعزف عن علمه ، ونخاف لقاءه ، فالشعور بالراحة اتجاه ملقي المعرفة يفتح مغاليق الأذهان ويجعل الصعب هينا ، فترانا نجتهد إرضاء لذلك المحبوب وتقديرا لجهوده وأتعباه ، فنحس لفرحه ونكابد لكي لا نرى الخيبة في وجهه الكريم . وهو ما وجدناه في عينتنا من التلاميذ المحبة لمعلمها بنسب كبيرة ( ت س أ = 100 % ، ت س ث = 98 % ، ت س ثا = 96 % ، ت س ر = 99 % ، ت س خ = 96.90 % ) ، إذ التعلق الأكبر يكون في سنة أولى ابتدائي ، فتلميذ هذه السنة يحبذ أن يجد بديلا عن عائلته التي فارقها لأول مرة بعد ذلك الاتصال الدائم ، إذ ترى البحوث ضرورة تخصيص مربيات و معلمات لتعليم تلاميذ الطور الأول والثاني خاصة ، نظرا للاحتياجات العاطفية عند هذه العينة لا يفهمها المربون كما تفهمها المربيات ، والتفهم واستيعاب الآخر أكبر بوابة للوصول والحوار بين طرفي عملية التعلم . وقد تحقق في عينتنا بشكل كبير ، رغم وجود نسبة قليلة تقرر أنها لا تحب معلمها ، لسبب من الأسباب لعل أهمها التعلق الأسري أو أنانية المتعلم التواقة للاستئثار باهتمام المعلم ، أو لتصرف جرح صادفها في حياتها التعليمية وكان المعلم سببا في ذلك ، وهو ما نجده في نسب ( ت س ث = 2 % ، ت س ثا = 4 % ، ت س ر = 1 % ، ت س خ = 3.9 % ) .

### جدول يبين نظرة تلاميذ الابتدائي لطبيعة الأسلوب التعاملي لمعلم اللغة العربية

نظرة تلاميذ الابتدائي لطبيعة الأسلوب التعاملي لمعلم اللغة العربية	السنة المدروسة	العينة	تك	ن
أسلوب جيد	سنة أولى	100/100	100	%100
	سنة ثانية	100/100	%99	%99
	سنة ثالثة	100/100	96	%96
	سنة رابعة	100/100	99	%99
	سنة خامسة	100/97	93	%87.95
أسلوب سيئ	سنة أولى	100/100	00	%00
	سنة ثانية	100/100	01	%01
	سنة ثالثة	100/100	04	%04
	سنة رابعة	100/100	01	%01
	سنة خامسة	100/97	04	%4.12



**التحليل:** حقيقة الإنسان أسلوب ، فقلوله عز وجل : ((فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ)) آل عمران آية 159 . هي صفات الرسول المعلم ، إذ يجب أن يتحلى به كل من حمل على عاتقه رسالة التعليم والتوجيه . إذ أن الترغيب لا يأتي من نفس قاسية بخيلة ، بل من محبة ميسرة معطاءة ، صفات مجتمعة في الأسلوب التعليمي الجيد وثماره لا جدال فيها ، وهو ما توافر في نظرة تلاميذ الابتدائي في تشخيصهم لطبيعة تعامل معلمهم معهم .

إذ أجمعت النسب ( س أ = 100 % ، س ث = 99 % ، س ثا = 96 % ، س ر = 99 % ، س خ = 87.95 %

( % ) على جودة التعامل الذي يحضون به من قبل معلمهم ، مما يعطي لنا تصورا حول الجو التعليمي

السائد في ابتدائياتنا ، في حين نجد قلة تقرر أن تعامل معلمهم معهم سيئ ، وهو ما عبرت عنه نسب ( س

ث = 01 % ، س ثا = 04 % ، س ر = 01 % ، س خ = 4.12 % ) إذ يظهر سوء التعامل أكثر في السنة

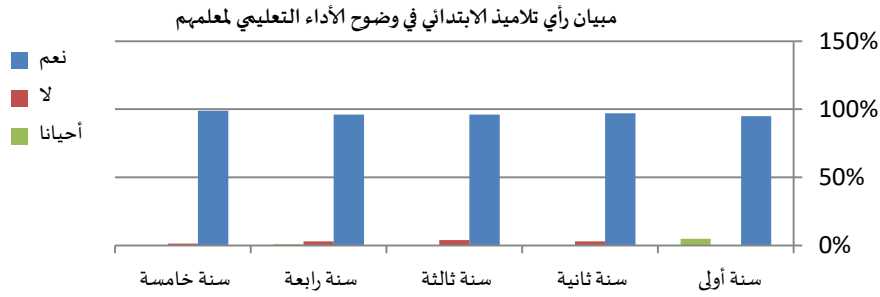
خامسة ابتدائي ، ونعزوها إلى بداية مرحلة المراهقة عند هؤلاء والتي تتميز بشكل أكبر في الطبيعة

الحساسة والمضطربة التي تؤول كل تصرف من منطلق سلبي مالم تجد موجه ومنير يأخذ بها ، حيث تفسر

صرامة المعلم قسوة وانشغاله تجاهله وعقابه ظلم .

#### جدول يبين رأي تلاميذ الابتدائي في وضوح الأداء التعليمي لمعلمهم.

رأي تلاميذ الابتدائي في وضوح الأداء التعليمي لمعلمهم	السنة المدروسة	العينة	تلك	ن
نعم	سنة أولى	100/100	95	%95
	سنة ثانية	100/100	97	%97
	سنة ثالثة	100/100	96	%96
	سنة رابعة	100/100	96	%96
	سنة خامسة	100/97	96	%98.96
لا	سنة أولى	100/100	00	%00
	سنة ثانية	100/100	03	%03
	سنة ثالثة	100/100	04	%04
	سنة رابعة	100/100	03	%03
	سنة خامسة	100/97	01	%1.3
أحيانا	سنة أولى	100/100	05	%05
	سنة ثانية	100/100	00	%00
	سنة ثالثة	100/100	00	%00
	سنة رابعة	100/100	01	%01
	سنة خامسة	100/97	00	%00



التحليل: من مستلزمات التواصل التعليمي الناجح وضوح أداء المعلم حين تعليمه ، هذا الأخير تحكمه أدوات التبليغ التعبيرية المنطوقة والمكتوبة اللغوية والميتا لغوية التي يوظفها المدرس في تفاعله البيداغوجي مع تلاميذه نجملها في سلامة النطق ، حسن الكتابة ووضوحها ، التمكن من استعمال العلامات غير اللغوية<sup>1</sup> . عوامل تتضافر لتكوين لأداء تعليمي ناجح .

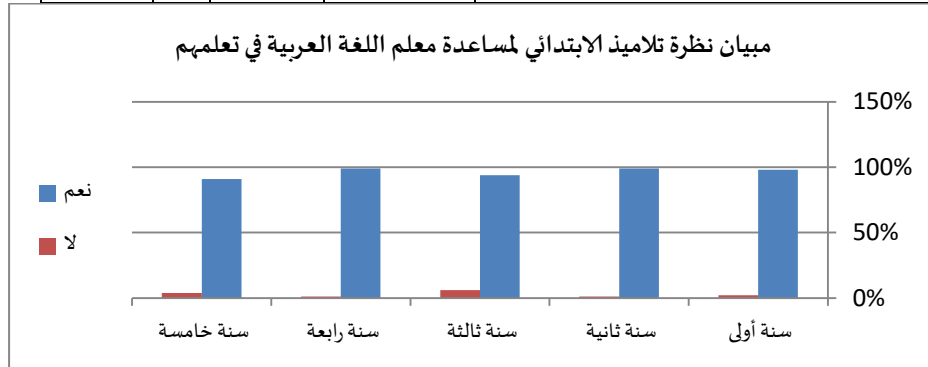
وبخصوص عينة تلاميذنا فتقر نسبها الغالبة على وضوح أداء معلمها وهذا ما جاء على لسان النسب ( ت س أ = 95 % ، ت س ث = 97 % ، ت س ثا = 96 % ، ت س ر = 96 % ، ت س خ = 98.96 % ) أما نسبة ( ت س ث = 03 % ، ت س ثا = 04 % ، ت س ر = 03 % ، ت س خ = 1.3 % ) فتري أن أداء معلمها غير واضح بالنسبة لديها ، فيما عبرت نسبة ( س ر = 01 % ) تبين الوضوح لديها .

#### جدول يبين نظرة تلاميذ الابتدائي لمساعدة معلم اللغة العربية في تعلمهم

<sup>1</sup> - ينظر : مختار بروال : " التواصل البيداغوجي ومعيقاته " مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، جامعة الوادي ، ع 5 فيفري 2014 ، ص 94 . 95 .

الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ

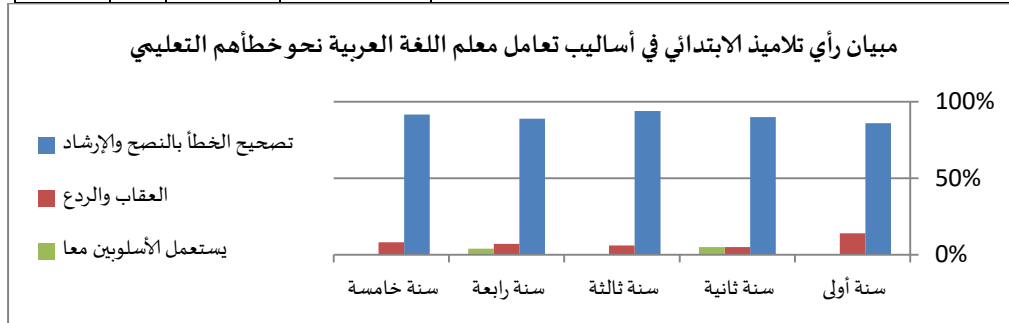
نظرة تلاميذ الابتدائي لمساعدة معلم اللغة العربية في تعلمهم	السنة المدروسة	العينة	تلك	ن
نعم	سنة أولى	100/100	98	%98
	سنة ثانية	100/100	99	%99
	سنة الثالثة	100/100	94	%94
	سنة رابعة	100/100	99	%99
	سنة خامسة	100/97	94	%90.96
لا	سنة أولى	100/100	02	%02
	سنة ثانية	100/100	01	%01
	سنة الثالثة	100/100	06	%06
	سنة رابعة	100/100	01	%01
	سنة خامسة	100/97	03	%3.9



**التحليل:** تشير البيداغوجيات الحديثة أن مهمة المعلم تغيرت من التلقين وملكية المعرفة إلى الموجه المرشد ، المساعد للتلميذ في بناء معرفته ، حقيقة اختلفت تطبيقاتها عند معلمينا وحسب آراء المفتشين بين متمسك بالطرائق التقليدية التي ظلمت المتعلم وبين الطرائق النشطة التي غيرت أدوار كل من المعلم والمتعلم ، فإذا كان الثاني باني للمعرفة فالأول مساعده ، وحول هذه القضية بينت الغالبية تقمص معلمها لهذا الدور ، إذ يأخذ بيدها نحو التعلم وهو ما جسده نسب ( ت س أ = 98 % ، ت س ث = 99 % ، ت س ثا = 94 % ، ت س ر = 99 % ، ت س خ = 96.90 % ) وهي النسب المطلوبة لتحقيق نجاح المتعلم ليس على صعيد نتائج الدراسة بقدر ما هو تأهيل للحياة برمتها . في حين نجد نسباً صغيرة تقرر أن معلمها لا يساعدها على التعلم ، إذ نرى نحن أن إقرار بمساعدة معلمها لها في التعلم رغم ضغوط الاكتظاظ وكثرة المحتوى وقلة الزمن إضافة إلى مجموع الالتزامات المطلوبة على المعلم ، تحديات جبارة استطاع المعلم الجزائري أن يتجاوزها بل يجاهد في سبيل الأفضل نحو تعلم تلاميذه .

### جدول يبين رأي تلاميذ الابتدائي في أساليب تعامل معلم اللغة العربية نحو خطأهم التعليمي

رأي تلاميذ الابتدائي في أساليب تعامل معلم اللغة العربية نحو خطأهم التعليمي	السنة المدروسة	العينة	تك	ن
تصحيح الخطأ بالنصح والإرشاد	سنة أولى	100/100	86	%86
	سنة ثانية	100/100	90	%90
	سنة ثالثة	100/100	94	%94
	سنة رابعة	100/100	89	%89
	سنة خامسة	100/97	89	%91.75
العقاب والردع	سنة أولى	100/100	14	%14
	سنة ثانية	100/100	05	%05
	سنة ثالثة	100/100	06	%06
	سنة رابعة	100/100	07	%07
	سنة خامسة	100/97	08	%8.24
يستعمل الأسلوبين معا	سنة أولى	100/100	00	%00
	سنة ثانية	100/100	05	%05
	سنة ثالثة	100/100	00	%00
	سنة رابعة	100/100	04	%04
	سنة خامسة	100/97	00	%00



**التحليل:** تغيرت نظرة البيداغوجيات الحديثة إلى الخطأ وطرائق التعامل معه . فبعد أن كان معيار إخفاق يستوجب العقاب ، أصبح مؤشر مساعدا لنجاعة العملية التعليمية لأنه يساعد على الوصول إلى مكامن التعثر والتأخر الدراسي فيشخص ويبحث عن أسبابه للوصول إلى سبل علاجه .

فالعقاب على الخطأ يؤدي إلى كراهية التلميذ للمادة و لمعلمها بل إلى كراهية المدرسة والعزوف عن تلقي العلم بل يؤدي في بعض الحالات إلى اتخاذه – أي العقاب – منهجا في الحياة .<sup>1</sup>

فالثواب والعقاب في التعليم موضوع يطول شرحه ولا بد من الإشارة إليه ولو اختصارا ولعل ما جاء في جدوى الثواب والعقاب نجملها في قول هارون الرشيد في رسالته إلى خلف الأحمر مؤدب ولده محمد الأمين ، إذ يراها ابن خلدون أحسن مذاهب التعليم وكان في مجملها حثه على تحفيظ القرآن وما جاء من سنن

<sup>1</sup> - ينظر : عبد الرحمان العيسوي ، اضطرابات الطفولة والمراهقة ، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، ط 1 ، 2000 م ، ص 215 ، 216 .

وأخبار الأولين وتعظيم المشايخ واغتنام الوقت مع إبعاد الحزن الذي يميمت الذهن ، وأن التقويم يكون بالملاينة والقرب فإن أبى المتعلم فلا بد من الشدة والغلظة<sup>1</sup>.

فحين لا ينفع اللين لابد من العقاب ، وهو أسلوب أقره محمد بن يزيد في كتابه " حكم المعلمين والمتعلمين " : لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئاً<sup>2</sup> ، فالمعلم أعلم بمصلحة المتعلم .

فحين لا تفلح القدوة ولا تفلح الموعظة ، فلا بد من علاج حاسم يضع الأمور في وضعها الصحيح والعلاج الحاسم هو العقوبة ..... فالناس درجات فهناك من تكيفه الإشارة ، ومنهم من يكفيه التهديد بعذاب مؤجل التنفيذ ، ومنهم من لا يردعه إلا الغضب الجاهر ومنهم من لابد من تقريب العصا ، ومنهم فريق لابد أن يحس لذع العقوبة على جسمه لكي يستقيم . فأمريكا حين ربت جيلا بلا عقوبة جنت جيلا منحلا مفكك الكيان<sup>3</sup>.

ومعلم الابتدائي يصير بطبائع متعلميه وأساليب تعلمهم ، ومع عينتنا أكدت أغلب النسب ( ت س أ = 86 % ، ت س ث = 90 % ، ت س ثا = 94 % ، ت س ر = 07 % ، ت س خ = 8.24 % ) أن معلمها يعتمدون إلى تصحيح وتصويب أخطائهم فيما أقرت نسب أخرى ( ت س أ = 14 % ، ت س ث = 5 % ، ت س ثا = 6 % ، ت س ر = 7 % ، ت س خ = 8.24 % ) أن معلمها يستعمل العقاب لتعليمها ، فيما أكدت نسبة قليلة ( ت س ث = 05 % ، ت س ر = 04 % ) استعمال معلمها لكلا الأسلوبين .

ومنطلق هذه النسب تحكمه مجموعة من المرجعيات لعل أهمها قرارات وزارة التربية الصارمة في إنكار العقاب في المؤسسات التعليمية ووعي الأولياء الجزئي في عملية التعلم الكلي في العقاب المسلط على أولادهم ، إذ وصل الأمر بالأولياء أنهم لا يهتمون بالتحصيل العلمي والتعليمي لأبنائهم بقدر اهتمامهم بعلاقة المعلم بهم ، ويا ليت المعلم يسئ بقصد أو عن غير قصد إلا وجدت الولي مستعدا تماما الاستعداد للرد الصاعق والذي لا يخدم عملية التعلم على الإطلاق واقع تعيشه الأسر الجزائرية في نظرتها للعقاب المدرسي .

<sup>1</sup> - ينظر المقدمة : ص 617 .

<sup>2</sup> - ينظر الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> - انظر : احميدة العوني " رأي ابن خلدون في العقاب المدرسي " www.oujdacity.net يوم 25 / 03 / 2018 .

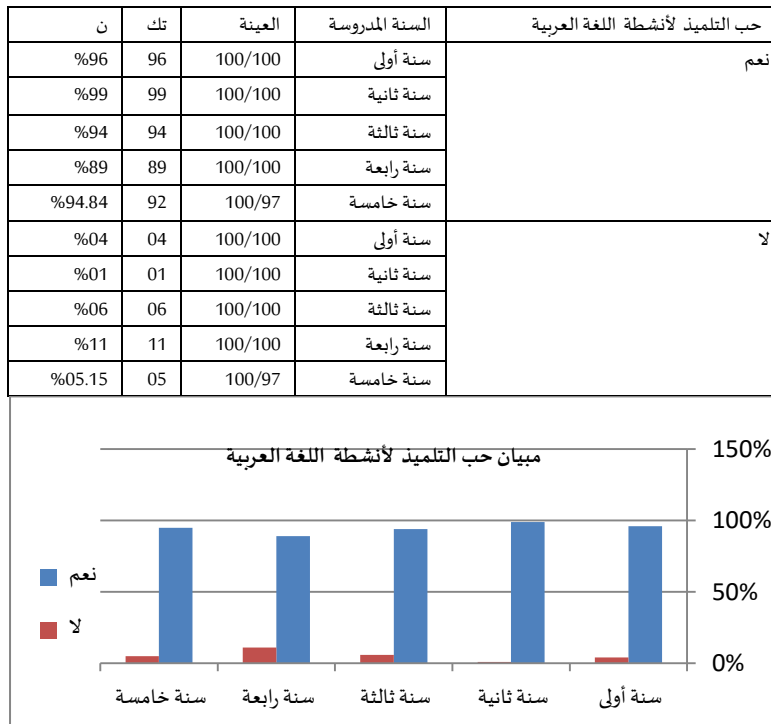


### 3/ العلاقة المعرفية (متعلم - معرفة) : وتمت على مستوى هذه العلاقة مناقشة القضايا

التعليمية التالية:

- ميل التلميذ لأنشطة اللغة العربية.
- مستوى المعجم المستخدم والتراكيب الموظفة لدى التلاميذ في القسم من منظور المعلم.
- إعجاب تلاميذ المرحلة الابتدائية بكتب اللغة العربية المدرسية

#### جدول يبين ميل التلميذ لأنشطة اللغة العربية



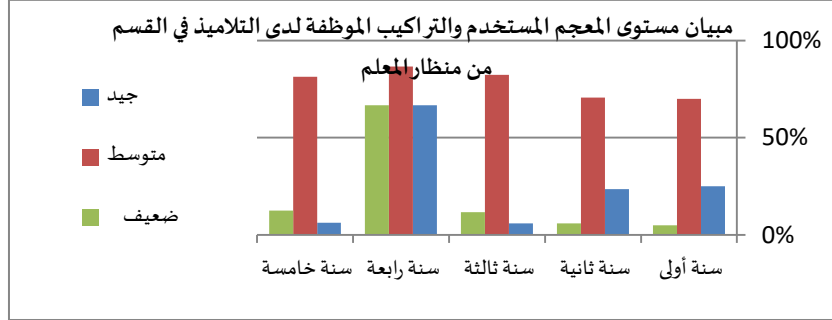
**التحليل:** قصدنا من خلال هذا السؤال البحث عن توجهات التلاميذ نحو أنشطة اللغة العربية فالحب والميل محددان كافيان للحكم على سيرورة التعلم وضمان عدم ملل من المتعلم من أنشطة اللغة، كما أن هذا السؤال مقدمة للتعرف على علاقة المتعلم بلغته وهي أسعى الأهداف المرجوة في تعليم اللغة العربية ، وان غيبت عمدا .

حيث تقرر النسب الغالبة ( ت س أ = 96 % ، ت س ث = 99 % ، ت س ثا = 94 % ، ت س ر = 89 % ، ت س خ = 94.84 % ) أنها ميالة لتعلم أنشطة اللغة العربية فيما نفت نسبة ( س أ = 04 % ، س ث = 01 % ، س ثا = 06 % ، س ر = 11 % ، س خ = 5.15 % ) وجود ذلك الميل ولعله في السنة الأولى نتاج للعالم

الجديد الذي دخله المتعلم، أما سنوات الثالثة والرابعة والخامسة فصعوبة التلقي أكثر ورودا للجزوف ،  
والصعوبة مكانها مختلفة ( المنهاج ، أو المعلم أو خصائص المتعلم ) ، ورغم ذلك فإن النسب الأخيرة على  
قلتها نراها جديرة بالبحث عن عدم حب أنشطة العربية فحبة الطماطم الفاسدة قد تفسد الصندوق كله  
، فهي ستندثر بكتيريتها إلى من حولها فتؤثر بأي شكل من الأشكال ، لذا وجب تدارك الأمر والبحث عن  
أسباب عدم حب أنشطة اللغة العربية.

#### جدول يبين المستخدم والتراكيب الموظفة لدى التلاميذ في القسم من منظور المعلم.

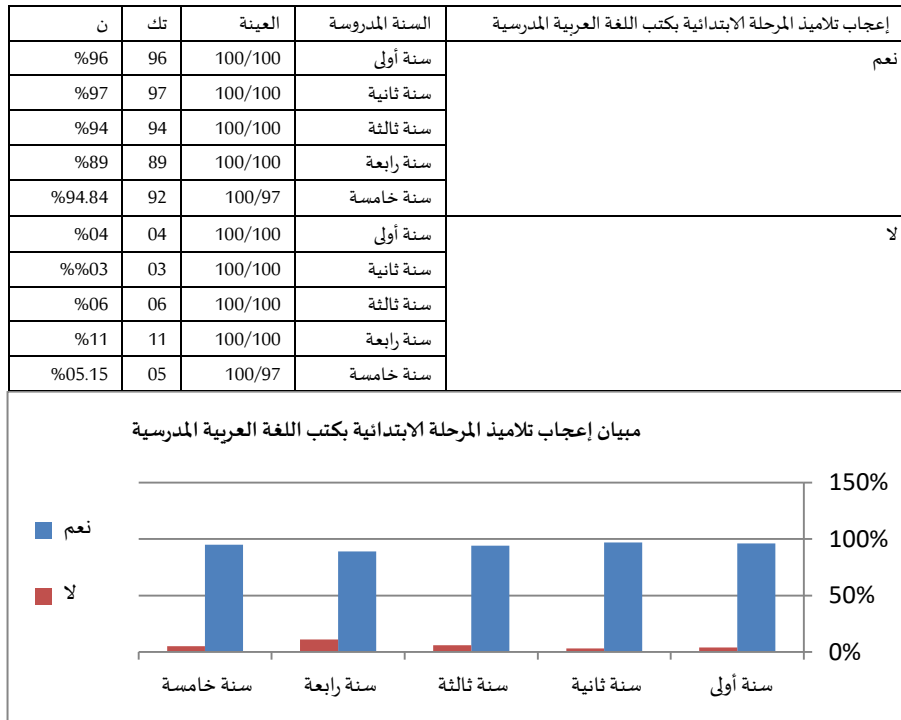
مستوى المعجم المستخدم والتراكيب الموظفة لدى التلاميذ في القسم من منظور المعلم	السنة المدرسة	العينة	تك	ن
جيد	سنة أولى	20/20	05	%25
	سنة ثانية	20/17	04	%23.52
	سنة ثالثة	20/17	01	%5.88
	سنة رابعة	20/15	01	%66.6
	سنة خامسة	20/16	01	%6.25
متوسط	سنة أولى	20/20	14	%70
	سنة ثانية	20/17	12	%70.58
	سنة ثالثة	20/17	14	%82.35
	سنة رابعة	20/15	13	%86.66
	سنة خامسة	20/16	13	%81.25
ضعيف	سنة أولى	20/20	01	%5
	سنة ثانية	20/17	01	%5.88
	سنة ثالثة	20/17	02	%11.76
	سنة رابعة	20/15	01	%66.6
	سنة خامسة	20/16	02	%12.5



التحليل: يعتبر المعجم الذهني للمتعلم حصيلة خبرات لغوية متنوعة المصادر وتعتبر الأسرة والمحيط  
الخارجي بحمولاته من أهم هذه المصادر المكتسبة، ويستند التلميذ في حياته التعليمية انطلاقا من ذلك  
المعجم مع مجموع ما يتعلمه في القسم إلى صوغ تراكيبه واستنطاق رصيده في مواضع تعليمية متنوعة  
، كما يعتبر المعجم الذهني والتراكيب الموظفة من خلاله مؤشرا نستطيع الحكم على مستوى التلميذ  
اللغوي من جهة ومن مستوى اللغة في التعامل التعليمي من جهة أخرى، وبالعودة إلى عينتنا ونظرتها إلى  
هذه القضية تبين أن مستوى المعجم والتراكيب الموظفة لديه ذا مستوى متوسط وهذا ما عبرت عنه

النسب التالية (س أ = 70%، س ث = 70.5%، س ثا = 82.35%، س ر = 86.66%، س خ = 81.25%)، أما مستوى جيد فمثلته نسب (س أ = 25%، س ث = 23.52%، س ثا = 5.88%، س ر = 6.66%، س خ = 6.25%) أما المستوى الضعيف فنسبته (س أ = 05%، س ث = 5.88%، س ثا = 11.76%، س ر = 6.66%، س خ = 12.5%) وهذه النسب كما ذكرنا صورة لمستوى الواقع اللغوي التعليمي بشكل خاص والمجتمعي بشكل عام، في مرحلة ابتدائية مفردات معجمها بسيطة سهلة التناول والتداول، وهذه المرحلة رغم بساطتها إلا أنها قاعدة رئيس لما سيلها من مراحل تعليمية أخرى، فإذا كانت القاعدة رصينة ذات دعائم قوية ضمنا صلابة البناء وصموده مستقبلا، لكن إذا كانت هشة ضعيفة المواد الأساسية، فالمنتوج منطوقا سيكون بنفس الضعف أو أكثر، لذا كان لزاما النظر في معجم الطفل الجزائري ومجموع العوامل الفاعلة في تكوينه وإعادة تأهيلها.

#### جدول يبين إعجاب تلاميذ المرحلة الابتدائية بكتب اللغة العربية المدرسية



التحليل : من معايير جودة الكتاب المدرسي اعتماده مبدأ التشويق في اختيار محتوياته نصوصا كانت أم رسومات و ألوان ، مما يحفز التلميذ على التعامل معه كعالم معرفي ثري مليء بالمستجدات والإثارة ولا يتأتى ذلك إلا بالإخراج الجيد على المستوى المعرفي والفني المناسب لمتعلمي تلك السنوات . وإعجاب كمصطلح دال على المقبولية الممهدة للمقروئية .

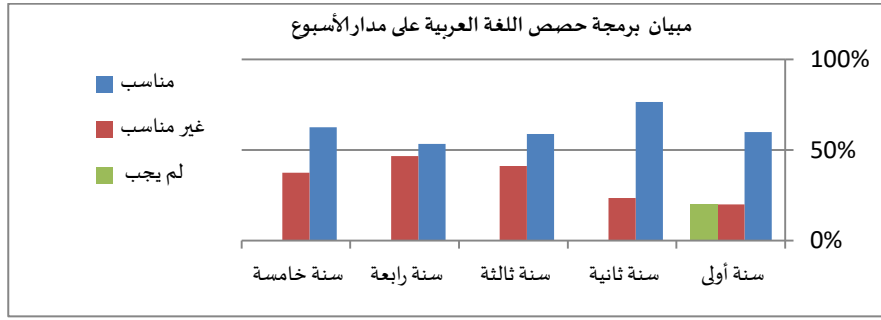
وفي سؤال عينة التلاميذ ورأيهم في كتبهم المدرسية بين الإعجاب وعدمه ، أقرت نسبة غالبية إعجابها بكتابتها المدرسي وهو ما مثله نسب ( ت س أ = 96 % ، ت س ث = 97 % ، ت س ثا = 94 % ، ت س ر = 89 % ، س خ = 94.84 % ) ، ويكون الإعجاب أكثر مع السنوات الأولى وما يميز تلاميذها بالشغف وحب اكتشاف الجديد ، أما نسبة ( ت س أ = 04 % ، ت س ث = 03 % ، ت س ثا = 6 % ، ت س ر = 11 % ، ت س خ = 5.15 % ) فقد نفت إعجابها بكتبها حيث تزايدت النسب مع السنوات الثلاث الأخير ، وذلك لتزايد مدارك التلميذ و مقارناته بين الكتب المدرسية والكتب الخارجية هذه الأخيرة يتفنن أصحابها في إخراجها . وبالنسبة لعلاقة المتعلم بالمعرفة اللغوية سنتناولها بالتفصيل في الباب التالي من خلال تحليل أنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتعليميتها.

4/ الزمن التعليمي التعليمي : حيث يعتبر القطب الرابع الذي أضافه بعض التعليمين وتمت على هذا المستوى مناقشة القضايا التعليمية :

- برمجة حصص اللغة العربية على مدار الأسبوع من منظور المعلم .
  - الزمن المخصص للأنشطة اللغوية كاف لأدائها من منظور المعلم والمفتش.
- جدول يبين برمجة حصص اللغة العربية على مدار الأسبوع من منظور المعلم

برمجة حصص اللغة العربية على مدار الأسبوع من منظور المعلم	السنة المدروسة	العينة	تك	ن
مناسب	سنة أولى	20/20	12	60%
	سنة ثانية	20/17	13	76.47%
	سنة ثالثة	20/17	10	58.82%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%
	سنة خامسة	20/16	10	62.5%
غير مناسب	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	07	46.66%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
لم يجب	سنة أولى	20/20	04	20%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%

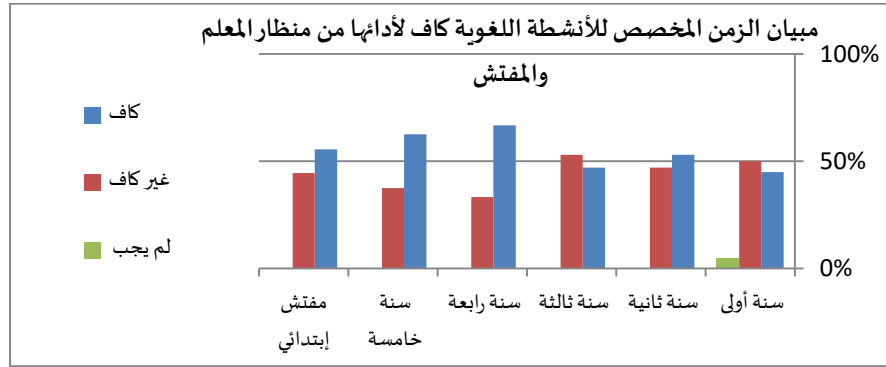
الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد  
من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ



**التحليل:** تقتضي الضرورة التعليمية مراعاة زمن الحصص من منطلق طبيعة المادة المتعلّمة، فبعضها ونظرا لطبيعته العقلية و الجهدية يستحب إدراجه صباحا أما التي لا تحتاج إلى ذلك فيفضل تركها مساء، فاختيار الزمن له معايير تضبطه وله نتائج يحققها إذا ما روعي علميا حين الاختيار والادراج، وفي سؤالنا لعينتنا إذا ما كانت حصص تعليم اللغة العربية تناسيم بينت النسب الأكبر أنها كذلك (س أ = 60%، س ث = 76.47%، س ثا = 58.32%، س ر = 53.33%، س خ = 62.5%) أما نسبة (س أ = 20%، س ث = 23.52%، س ثا = 41.17%، س ر = 46.66%، س خ = 37.5%) وهي نسب معتبرة لا يستهان بها أكدت عدم مناسبة التوقيت في تعليم اللغة العربية، وله تبعاته على المعلم والمتعلم على حد سواء، بل يصبح معيقا أساس في سبيل التحصيل الجيد.

جدول يبين الزمن المخصص للأنشطة اللغوية كاف لأدائها من منظور المعلم والمفتش

الزمن المخصص للأنشطة اللغوية كاف لأدائها من منظور المعلم والمفتش	السنة المدروسة	العينة	تك	ن
كاف	سنة أولى	20/20	09	45%
	سنة ثانية	20/17	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	08	47.05%
	سنة رابعة	20/15	10	66.66%
	سنة خامسة	20/16	10	62.5%
	مفتش ابتدائي	30/9	05	55.55%
غير كاف	سنة أولى	20/20	10	50%
	سنة ثانية	20/17	08	47.05%
	سنة ثالثة	20/17	09	52.94%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%
	سنة خامسة	20/16	06	37.5%
	مفتش ابتدائي	30/9	04	44.44%
لم يجب	سنة أولى	20/20	01	05%
	سنة ثانية	20/17	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%



**التحليل:** من مقتضيات بناء المناهج الناجحة والتعليمية الفاعلة أن يخصص وقت يكون كافيا لكل من المعلم والمتعلم كي نضمن نجاح العملية التعليمية، وتخصيص الوقت التعليمي من منطلق خصائص المتعلم العقلية والحس حركية والنفسية، كون كل نشاط له وقت يستلزمه، وقد تشاطرت آراء المعلمين حول الزمن المخصص للأنشطة اللغوية بين من يراه كاف مثلته نسب (س أ = 45%، س ث = 52.94%، س ثا = 47.05%، س ر = 66.66%، س خ = 62.5%) وقد وافق رأي المفتشين ذلك، وهذا ما عبرت عنه نسبة (م = 55.55%) ونفس النسبة تقريبا أثرت العكس حيث أقرت وبنسب (س أ = 50%، س ث = 47.5%، س ثا = 52.94%، س ر = 33.33%، س خ = 37.5%) أن الوقت غير كاف لأداء الأنشطة اللغوية وهي نسب كبيرة لا يستهان بها، فقلة الوقت تنجر عنه عدم اتمام البرنامج وأهدافه، أو تجد المعلم ليتم برنامجه يعاني مع تلاميذه لمسابقة الوقت، وقد يضطر في كثير من الأحيان إلى التخلي عن جزئيات كثيرة لا لشيء إلا أن يتم ما هو موكل إليه، مما يخلق إرهاقا نفسيا للمعلم وحشوا ذهنيا للمتعلم.

#### حيث نجد إشكال قلة الزمن في حصص أنشطة اللغة العربية حسب رأي المفتشين

- في سنة ثالثة و خامسة ابتدائي ورابعة.
  - حصص التطبيقات حصص القواعد النحوية و الصرفية.
- تنظيرات ونتائج ميدانية يمكن الانطلاق منها نحو تخير استراتيجيات فاعلة لاستثمار المثلث التعليمي في تعليمية اللغة العربية.

#### استراتيجيات الفصل

استراتيجيات قطب المعلم :

\* النهوض بمكانة المعلم والأستاذ.

\* حفظ كرامة المعلم والأستاذ والعمل على إشاعتها في المجتمع.

\* جعل رتبة المعلم والأستاذ أرقى المهام في السلم الوظيفي

\* تكوين معلمي السنوات الأولى في الأبعاد النفسية ونظريات التعلم للأطفال.

\* عقد دورات تكوينية للمعلمين في فنون التعامل مع التلاميذ

\* القيام بدورات تدريبية لامتلاك كفايات التخطيط.

\* عقد ندوات تربوية تبرز دور التخطيط في إنجاح العملية التعليمية التعلمية.

\* تحفيز المعلمين على التخطيط الجيد للتدريس ،

\* تجديد معارف المعلمين المستمر حول التخطيط المحكم والمتقن.

\* عدم الاكتفاء بالمقاربة اللسانية حين تكوين المعلمين وتأطير أساتذة اللغة العربية، كونها تجعل اللغة محصورة في قوالب ومجموعة من الحروف والكلمات يُنقل بعدها إلى تقديم نص للقراءة والكتابة أو إعطاء مجموعة من النصائح والتوجيهات التي تتعلق بالعملية اليداكتيكية بشكل نظري ومجرد، فهذه الطريقة غير كافية وغير مجدية، ولا ينبغي أن يلتجئ إليها المعلم/الأستاذ إلا بعد المقاربة الثقافية التي نعتبرها المدخل الأساس لإقناع المعلم/الأستاذ بأهمية اللغة العربية وتعريفه بالحمولة الحضارية والثقافية والعلمية لما أنتجه متكلمو هذه اللغة، ويعني هذا أننا أولاً لابد من إقناع المدرسين منطقياً وعقلياً وعلمياً بأهمية اللغة في الماضي والحاضر والمستقبل، ونعرفه كذلك بالتراث العربي وحمولته الحضارية من خلال تقديم شهر من التكوين أو أكثر للمعلمين والأساتذة المقبلين على مهنة التعليم \*عقد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها لرفع كفاياتهم في استخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها.

\* تنظيم دورات تكوينية لتحسين المستوى اللغوي للمعلم والأستاذ خارج ما هو مقرر.

\* تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطوير الأداء.

\* يستوجب من المعلم استخدام "المقاربة النصية" التي تتماشى مع منطق المقاربة بالكفاءات لمعرفة درجة الناتج التعليمي الذي حققه المتعلمون في الحصص المخصصة للتكوين (الدروس) أو الحصص المخصصة للتقييم (التطبيق) بما أن المعلم هو الذي يعمل على التطبيق العملي لما تم تصميمه نظرياً، فهو وأثناء تطبيقه للمناهج يعي ويدرك العديد من الثغرات التي لم يدركها المصمم أثناء التصميم، فعلى المعلم إذا أن

يقدم ملاحظاته لمصمم المنهاج على جميع عناصر المنهج بدءًا بالأهداف وانتهاءً بأدوات القياس، واقتراح بدائل أو حلول أو إضافات كتغذية راجعة.

\* ضرورة الاهتمام بتوجيه المتعلمين إلى الاستمرار في بناء البحث العلمي في علوم اللغة العربية بما يؤكد على المحافظة على أصالتها والبناء العلمي المعرفي المحكم المبني على التخطيط والتنظيم بعيدًا عن العشوائية، والمحافظة على الهوية العربية والمسلمة والثوابت الأممية والتفاهم والتعايش مع العالم بسلام.

\* تنمية وعي معلمي اللغة العربية بأهمية مدخل تشخيص الأخطاء في الارتقاء بمستوى الأداء الكتابي للتلاميذ، والحد من تنامي الأخطاء في اللغة المكتوبة لديهم، وذلك من خلال عقد دورات تدريبية لهم أثناء الخدمة؛ للتدريب على مهارات تحليل وعلاج الأخطاء في اللغة المكتوبة، مع تقليل العبء الملقى على كاهلهم من حصص وأنشطة مدرسية قدر الإمكان، حتى يتفرغوا لتصويب أخطاء التلاميذ اللغوية،

\* استراتيجيات قطب المتعلم :

**\*\*على مستوى النمو الحسحركي:** -إتاحة الفرص للأطفال في هذه المرحلة للتعبير عن نشاطهم من خلال الألعاب مع توفير المكان والزمان المناسبين \* ضرورة تركيز النشاط اللغوي حول المحسوسات من الأشياء وحول لعب الدور والأداء التمثيلي، وأن يدور حول اهتمامات الطفل وقدراته \* الاعتماد في التدريس على حواس الطفل \* لا بد لكتب القراءة أن تكون مصورة وخطها كبير. \* يراعى في ما يقدم للطفل أن يكون واقعيًا يسهل تصوره بصريًا \* أهمية الوسائل السمعية والبصرية لأنها ذات فائدة تربوية \* أهمية النماذج المجسمة التي تتيح للطفل فرصة الإدراك البصري.<sup>1</sup>

**\*\*على مستوى النمو الحركي:** يفضل اعتماد التطبيقات التربوية المراعية للنمو الحركي والمتمثلة في: \* إتاحة فرصة للأطفال للتعبير عن نشاطهم العضلي من خلال ممارسة الألعاب مع توفير المكان والوقت المناسبين للأطفال. \* الاهتمام بأن تكون الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية مجسمة بقدر الإمكان؛ كي يستطيع الطفل لمسها ورؤيتها. \* رعاية النمو الجسدي للطفل والعناية بالمهارات البدنية \* تنظيم ممارسة الألعاب الجماعية للأطفال الكسولين وثقيل الوزن \* تجنب قيام الطفل بالعمل الدقيق الذي يحتاج إلى

<sup>1</sup> ينظر: حامد عبد السلام الزهران، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، دار المعارف، القاهرة، ط4، 1986، ص212. ينظر صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي، ص 48، 49. وينظر: خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية مراعاتها، موقع الدراسة الجزائري، <https://eddirasa.com>



مهارة الأنامل. \*خطورة إجبار الطفل الأيسر على الكتابة باليد اليمنى لأنه يؤدي إلى اضطراب نفسي عصبي\* ألا يتضايق المدرس من كثرة حركة الأطفال في الفصل\* أن تكون مقاعد التلاميذ مصممة بحيث تتيح حرية الحركة\* تدريب الأطفال على الأعمال المنزلية وخدمة أنفسهم\* الاهتمام بتغذية السليمة الطفل مع نشر الوعي الصحي\* توسيع نطاق الإدراك عن طريق الرحلات إلى المتاحف والمعارض\* اتخاذ النشاط وبخاصة الحركي مدخلا إلى تعليم الطفل ، وإثراء أنواع النمو المختلفة ، ويأتي على رأس النشاط الحركي اللعب باعتباره أداة مشوقة لبذل الجهد والاستمرار في ممارسة الخبرة\* إن لغة الأطفال هي الحركة ، ومن ثم يجب إعداد الأنشطة المتنوعة التي تتيح لهم الحركة والجري والانطلاق مع أدوات اللعب الإيهامي ، كما أن خيال الطفل يتدخل في تصوره للأشياء والأحداث وحواس الطفل هي المصدر الرئيسي للإدراك ولتنمية محصوله اللغوي.<sup>1</sup>

**\*\*على مستوى النمو العقلي:** يستحسن اعتماد التطبيقات التربوية للنمو العقلي و المتمثلة في\* أن تكون موضوعات المنهج ملائمة لدرجة النضج العقلي التي وصل إليها الطفل. \*أن يعتمد التدريس في السنوات الأولى على حواس الطفل ، وذلك عن طريق تشجيع الملاحظة والنشاط. \* ربط التدريس بمظاهر الحياة أو الأشياء الموجودة في البيئة. \* استغلال الهوايات والمهارات الموجودة عند الطفل لتساعده على تنمية الخيال مع العلم أن التخيل في مرحلة الطفولة المبكرة يبدأ من الواقع وهو خيال جامع ، أما التخيل في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة تخيل مرتبط بالواقع ومقيد بقوانين الطبيعة. وهناك صلة وثيقة بين هذا التخيل وبين الإبداع أو الابتكار ، لأن التفكير الإبداعي يعتمد على التخيل إلى حد كبير ، لأن الأساس فيه الإتيان بأفكار جديدة غير مسبوقة ، وعليه فإن بؤادر التفكير الإبداعي تظهر في هذه المرحلة عند الطفل ممثلة في التفكير التخيلي. \* تدريب الطفل على التفكير واكتشاف العلاقات بين الأشياء.\* مواصلة استخدام الألعاب اللغوية ، وتوظيف أوجه النشاط المختلفة ، والتركيز على التدريبات الاتصالية التي تنمي القدرة على الإبداع اللغوي والتخفيف من التدريبات النمطية\* توضيح أهداف تعليم اللغة العربية للتلاميذ ، وإشعارهم بقيمة ما يتعلمونه ، وذلك تماشيا مع رغبتهم في هذه المرحلة في السؤال عن أهداف ما يقدم إليهم من خبرات.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر: حامد عبد السلام الزهران، علم نفس النمو ، الطفولة والمراهقة ، ص211 وينظر صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى ، عين الميلة ، الجزائر ، ص 49. وينظر: خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية مراعاتها، موقع الدراسة الجزائري ، <https://eddirasa.com>  
<sup>2</sup> ينظر: حامد عبد السلام الزهران، علم نفس النمو ، الطفولة والمراهقة ، ص220، 243 وينظر صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 50.

**\*\*على مستوى النمو اللغوي:** تدريب التلاميذ على إجادة القراءة الصامتة وعلى سرعة الفهم من خلالها. \*تشجيع التلاميذ من خلال توفير مجموعة من القصص والكتب العلمية والاجتماعية الشيقة لتدفعه إلى القراءة والتحصيل الذاتي. \*تنوع النشاط اللغوي سواء في الفصل أو في الكتب المقررة ، فلا يقتصر على الأداء الفردي بل يمتد إلى النشاط اللغوي الجماعي.

-توثيق صلة التلميذ في هذه المرحلة بالمكتبة ، مع توسيع الاستخدامات اللغوية عند الطفل ، وتدريبه على استعمال بدائل لغوية أخرى تضاف إلى رصيده \*توظيف المفردات الشائعة في بيئاتهم والتدرج في عرض الجديد من الألفاظ، مما هو بعيد إلى حد ما عن خبرتهم المباشرة- تربية ملكة التعبير الشفوي لدى التلاميذ؛ لأنها الخطوة الطبيعية التي تمهد للتعبير الكتابي ، وعلى المعلم في أثناء تحدث الأطفال أن يسلك طريقا وسطا فلا يتركهم يتحدثون بالعامية بلا قيد ولا شرط ولا يحملهم على الفصحى وهم لا يسمعونها في المنزل وغيره من الأماكن العامة \*الإصلاح من لغة التلاميذ تدريجيا، لأن الطفل ينمو لغويا كما ينمو جسميا وعقليا\* يغلب على تلاميذ تلك المرحلة الخجل والتهيب، لذا يجب على المعلم تشجيعهم وأخذهم باللين والصبر، كما يميل الأطفال إلى المحاكاة والتقليد ولهذا يجب أن يحرص المعلمون على أن تكون لغة الفصل لغة سهلة سليمة جديرة بأن يحاكيها التلاميذ\*الطفل ميال بطبعه إلى الحديث عن عمله ، وإلى إلقاء الأخبار ، ولهذا كان التعبير الحر خير ما يلائم الأطفال في تلك المرحلة للتدريب على فنون اللغة كلها\*الاهتمام بمهارات الكلام والاستماع حيث إنهما يسبقان مهارات القراءة والكتابة<sup>1</sup>. ويمكن استغلال ميل الطفل إلى التمثيل والتقليد وتعويده على السلوكات الاجتماعية الهادفة<sup>2</sup>.

**\*\*على مستوى النمو الانفعالي:** \*إشباع الحاجات النفسية للطفل كالحاجة إلى الحب والتقدير والانتماء ورعاية النمو الانفعالي للتلاميذ وأنهم مرغوب فيهم ليستطيعوا التعبير عن انفعالاتهم تعبيرا صحيحا\*تدريب التلاميذ على ضبط انفعالاتهم والتحكم فيها\*عدم استثارة التلاميذ من قبيل التسلية وعدم التفرقة بينهم في المعاملة\*عدم الاستجابة للطفل والسماح له بالحصول على ما يريد عن طريق الصراخ\*تنوع الموضوعات العلمية و المجالات اللغوية التي تقدم للتلاميذ لمساعدتهم على ضبط انفعالاتهم وازدياد ثقتهم بأنفسهم<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> ينظر: حامد عبد السلام الزهران، علم نفس النمو ، الطفولة والمراهقة ، ص 223، 244.

<sup>2</sup> أحمد نجيب، فن الكتابة للأطفال، ص 41.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 131، 132.

**\*\*على مستوى النمو الاجتماعي:** توفير النشاط التي تساعد التلاميذ على التعلم مع مراعاة احتياجات هؤلاء التلاميذ من خلال الممارسة واللعب والعمل الجماعي. \* توفير الجو الاجتماعي وإشباع حاجة الطفل إلى الرعاية والتقبل والحنان من قبل الأسرة والأقران \* تحسين العلاقة بين الوالدين والطفل كوقاية من حدوث الاضطرابات النفسية.

\* تقوية الميل الاجتماعي مثل التعاون واحترام الآخرين \* إمداد الطفل بخبرات اجتماعية سليمة وكيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة \* أهمية الرحلات والمعسكرات والتدريب على تحمل المسؤولية الاجتماعية \* مشاركة التلاميذ مع بعضهم البعض للتعبير عن أفكارهم في صورة مجموعات صغيرة، لأن هذا من شأنه أن ينمي الثقة بالنفس والمسؤولية فضلاً عن روح الجماعة والعمل في الفريق.<sup>1</sup>

**\*\*على مستوى النمو الخلقى:** \* أن يكون الكبار قدوة صالحة ونموذجاً للسلوك القويم من خلال الاقتداء بسيد الخلق ﷺ.<sup>2</sup>

\* الاهتمام بالتربية الأخلاقية التي تقوم على المبادئ الأخلاقية في إطار التنشئة الاجتماعية.

\* المعاملة المتوازنة داخل المنزل حتى يمكن للطفل القيام بمسؤولياته.

\* تعميق الوازع الديني في نفوس الأطفال من خلال حكاية قصص الأنبياء المحببة إلى نفوس التلاميذ.<sup>3</sup>

**\*\*على مستوى الفروق الفردية:** ومن بين وسائل التنمية اللغوية عند الأسرة المخففة لمظاهر الفروق الفردية نجد أسلوب المحادثة بين أفراد العائلة والطفل وتدخل فيه أمور عدة:<sup>4</sup>

- تصويب وتصحيح الكلمة التي تؤدي بالطفل إلى تعديل وتحسين لغته وحديثه.

- مخاطبة الطفل بأسلوب إنشائي وغنائي يرسخ في ذاكرته تلك الكلمات المنغمة.

- الحكاية ومالها من مكانة في نفوس الأطفال حيث يفضلونها من بين العديد من أنواع المحادثة وتسهم إسهاماً كبيراً في تنمية لغة الطفل.

- مساعدة الأسرة في تمييزه للأشياء والمسميات، حيث تلجأ بعض الأسر إلى الصور المرسومة والمصورة، هذه الأخيرة تخلق في الطفل وتوقظ فيه خبراته المباشرة وتوسع أفقه حيث تمثل الأسرة المثال الأعلى

<sup>1</sup> وينظر: حامد عبد السلام الزهران، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، ص 230-253، وينظر صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 54.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها.

<sup>3</sup> ينظر: خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية مراعاتها، موقع الدراسة الجزائري، <https://eddirasa.com>

<sup>4</sup> سرجيوسايبتي، التربية اللغوية للطفل، ص 94 وينظر هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998، ص 173.

والقدوة التي يحتذي بها الطفل في بداية حياته<sup>1</sup> فعلى سبيل المثال يصبح الطفل ميالا للقراءة إذا وجد من أبويه وإخوته هذا الميل، أما إذا كان أفراد الأسرة يميلون إلى مشاهدة التلفاز مع إقبال ضعيف على القراءة فسوف ينشأ الطفل ولديه هذا الاتجاه<sup>2</sup>.

أما في المجال البيداغوجي والتربوي وسبل التعامل مع الفروق الفردية فيستطيع المعلم الحاذق التعرف على مستويات الطلاب المختلفة من خلال الملاحظة وإعطاء النشاطات المتنوعة ،

متابعة التلميذ الموهوب ومساعدته على التقدم بتزويده بأنشطة اضافية تتناسب مع قدراته وامكانياته . كما يمكن توكيله أيضا بمتابعة أحد التلاميذ الضعاف وإشرافه عليه فذلك يساعده على مراجعة معلوماته وتعزيزها وزيادة اتقان ما تعلمه مع تحقيق الفائدة لزميل آخر ذو مستوى ضعيف ، وطبعاً يتم ذلك بإشراف المعلم ومتابعته المستمرة.

يحتاج التلاميذ الضعاف إلى مجهود وتحمل وصبر من المعلم . لذا لا بد أن يحتسب المعلم هذا كله عند الله ويذكر دائماً أن التعليم رسالة عظيمة عليه أن يؤديها خير أداء<sup>3</sup> . ومن السبل التي يمكن أن يستخدمها المعلم لمراعاة الفروق الفردية<sup>4</sup> :

1. إثارة دافعية المتعلم لعملية التعليم.
2. إعلام التلميذ بالأهداف المراد تحقيقها .
3. استخدام المعلم أسلوب التشويق وجذب الانتباه عن طريق توظيف الأسئلة بطريقة مناسبة وتوظيف الوسائل المتنوعة كأوراق العمل والبطاقات التعليمية وبطاقات طلاقة التفكير وغيرها.
4. تنوع أساليب التعزيز وطرائقه وبرامجه.
5. تجنب الألفاظ القبيحة والجارحة للتلميذ مما يضعف الإقبال على العلم.
6. استخدام المؤثرات الصوتية في أثناء الدرس ورفع الصوت وخفضه كما يتناسب مع الموضوع.
7. غرس روح التنافس الشريف بين التلاميذ.
8. تعزيز الجوانب الايجابية لدى التلاميذ .
9. اكساب التلاميذ الثقة بأنفسهم لتحقيق النمو الذاتي الصحيح لبناء الشخصية على أفضل وجه.

<sup>1</sup> أديب خضور: التلفزيون والأطفال، ص 39.

<sup>2</sup> ويل بول شكرام وآخرون: التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا. تر زكريا سيد حسن، هي تماضر توفيق، الدار المصرية للتأليف والتوجيه، مصر ص 78.

<sup>3</sup> ينظر: الفروق الفردية بين الطلبة http://www.almeshkat.net/vb/showthread.php?t=65432

<sup>4</sup> المرجع نفسه.

10. تشجيع العمل في مجموعات ، فالمجموعات الصفية توفر آليات التواصل الاجتماعي وتسمح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر، وشرح الفرد للآخر ، ومساعدة الغير في فهم الأفكار بشكل له معنى والتعبير عن المشاعر.

كما أنه يعطي الفرصة لجميع التلاميذ بأن يشعروا بالنجاح، ويتم فيها أيضا استعراض وجهات النظر المختلفة حول موضوع معين أو طريقة حل معينة. وفيها يتم خلق جو وجداني ايجابي خاصة للتلاميذ الخجولين الذين لا يرغبون في المشاركة أمام الصف. كما أن تطوير مهارات التعاون والمهارات الاجتماعية أمر يري للتلاميذ للعمل في أطر تعاونية في عدة وظائف في حياتهم المستقبلية.

والعمل في مجموعات يوفر فرصة لطلب التلميذ المساعدة من أفراد مجموعته أو من المعلم في أي وقت يحتاج إليهم، كما يخفف من الجو السلطوي في الصف والذي يخلق جو من القلق وتحويله إلى جو ودي. ومن الممكن التنوع في توزيع المجموعات :

\* لا بد ان نؤكد ضرورة التعاون بين البيت والمدرسة حتى نستطيع تحقيق أفضل النتائج وتسهيل هذه العملية.

\* يتم التحفيز أيضا بالعلامات والثناء اللفظي والمعنوي والمادي أحيانا حتى يشعر التلميذ بالثقة والتقدير لجهوده..

\* متابعة تقييم المستوى التحصيلي للتلاميذ للتعرف على جوانب التفوق لديهم وكذلك التأخر الدراسي.  
\* استغلال نشاط التلميذ واهتمته في تعزيز العملية التعليمية واتاحة الفرصة للتلاميذ للتدريب على ما تعلموه وتطبيقه في المواقف المختلفة.

\* توفير المناخ العاطفي والاجتماعي فالصف الذي تسوده العلاقات الانسانية والمناخ النفسي والاجتماعي الذي يتسم بالمودة والتراحم والوئام تسهل إدارته من قبل المعلم . لذا على المعلم أن يعمل على تنمية هذه الأحاسيس من خلال:

\* خلق جو من المحبة والألفة مع تلاميذه. \* التعاطف والحرص على مشاعر التلاميذ واحترامهم.\* أن يكون المعلم قدوة حسنة لطلابه في السلوك والتعامل \* تجنب النقد أو شحذ المنافسات غير المتوافقة مع قدرات التلاميذ \* .الانصات الفعال للتلاميذ<sup>1</sup>. وإذا وجد المربي صعوبة في مواجهة عامل وراثي وخاصة إذا كانت الوراثة متعلقة بحالة من حالات الضعف العقلي مثلا، وفي هذه الحالة يحول التلاميذ إلى العيادات

<sup>1</sup> المرجع السابق.

النفسية والتربوية، أو ينتقل إلى إحدى العيادات النفسية التربوية، أو ينتقل إلى إحدى المدارس المتخصصة في التربية العقلية.<sup>1</sup>

### استراتيجيات المعرفة اللغوية :

#### • استراتيجيات خاصة باللغة العربية كهوية:

- \* الدعوة إلى تعريب حقيقي للمعارف العلمية والتقنية بدلاً من الترجمة الحرفية السطحية.
- \* استخدام اللغة العربية في كل أسلاك التعليم وإعادة الثقة في ذواتنا وقدراتنا وأصالتنا، والوعي بأهمية هذه اللغة وقدرتها على المواكبة والمسايرة لكل مستجدات العلم والتكنولوجيا.
- \* تفعيل المجامع اللغوية العربية والمؤسسات الساهرة على التعريب ونشر اللغة العربية وثقافتها، وضرورة تنفيذ التزاماتها والسهر على تطبيقها في الميدان.
- \* خلق رؤية استراتيجية قريبة المدى أو بعيدة المرامي، أو وضع خطة مستقبلية لتطوير اللغة العربية وتهذيبها وترقيتها وتحسين أساليبها والعمل على نشرها.
- \* الابتعاد عن التبعية للغرب والاعتماد على قدراتنا الذاتية واحترام خصوصياتنا الحضارية والثقافية.
- \* تفعيل دور وسائل الإعلام والإعلان لخدمة اللغة العربية وتطويرها وجعلها لغة التداول والحوار.
- \* فرض اللغة العربية في مؤسساتنا الاقتصادية والإدارية والتربوية والملتقيات والمؤتمرات العلمية والسياسية،
- \* تشجيع كل أفراد الأمة على الاختراع والاكتشاف والإبداع والعمل والإنتاج، لأن اللغة تتقدم بتقدم الفكر وتنحط بانحطاطه.
- \* تخصيص الجوائز المادية والمالية للباحثين العرب والمسلمين وحتى للأجانب على غرار جائزة "نوبل" بشرط أن يوظفوا اللغة العربية، وتقديم كل التشجيعات المعنوية والرمزية لكل من يساهم في رفع قاطرة التنمية وتطوير المعرفة العلمية والتقنية والأدبية والفنية وذلك باستخدام اللغة العربية.

<sup>1</sup> ينظر محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، علم نفس الطفل ص 122 - 126.

\*توفير مطابع كافية لنشر الكتب العلمية والتقنية باللغة العربية، والإكثار من دور التوزيع في كل مناطق العالم العربي والإسلامي لمحاربة الأمية ونقل المعرفة وتسهيل تبادل المعارف ونقل الخبرات العلمية والتقنية والفنية والأدبية.

\* ربط اللغة العربية بالتكنولوجيا الرقمية وشبكة الاتصالات الأرضية والفضائية المتطورة.

\* العمل على فرض اللغة العربية في المحافل الوطنية والمناسبات وجميع التعاملات.

\* توفير الموارد البشرية لتأهيل الدرس اللغوي الحق.

\* تطوير اللغة العربية ثقافيًا وأدبيًا وفنيًا وعلميًا وتقنيًا عن طريق تشجيع الحركة العلمية العربية في المدن والأرياف بشكل عادل ومنصف،

\*لابد أن يكون هناك ضغط متواصل وفعال للنهوض باللغة العربية، ومحوسمة التخلف عنها، لأن التخلف والتقدم غير مقتربين باللغة والكتابة، بل بالقدرات العلمية والإبداع البشري، واللغة الصينية واليابانية لأدل على ذلك كونها من اللغات المعقدة لكن الاجتهاد البشري والتفاني في العمل والإخلاص في حب الوطن والأمة جعلها لغات علم وتقنية وإبداع، ولغتنا العربية أشرف وأزكى وأحق بالمكانة العلمية.

\*تعزيز الثقة باللغة العربية، والاعتزاز بها حفاظاً على كيان الأمة، وترسيخاً لشخصيتها ووجودها. و اعتبار التفريط في اللسان العربي القرآني تفريطاً في الهوية، ويتصل بذلك تقدير التراث العربي الإسلامي والعناية به وإبراز دوره في الحضارة الإنسانية من خلال أمثلة واقعية.

\*التوسع في نشر اللغة العربية بمختلف الوسائل، وتقدير ودعم كل الجهود التي تبذل في هذا السبيل على مستوى الدول والمنظمات والمجامع والأفراد، وتهيئة الفرص للمزيد من العناية بنشرها لغة وثقافة وحضارة، وتمتين الصلة بين الجهات المعنية بهذا الدور وطنياً وإقليمياً وعالمياً، من أجل تطوير الكيف والكم في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية،

\*أن تتولى المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو)، ومجامع اللغة العربية إصدار استراتيجية لنشر تعليم اللغة العربية وخطة شاملة للعناية بها في المناهج الدراسية والكتب المنفذة لها، والوسائل المعينة على نشرها في مختلف

المستويات، على أن تسعى هذه الجهات إلى الحصول على الدعم المادي والمعنوي من الدول العربية والإسلامية وجهات التمويل المعنية بتفعيل برامج هذا المشروع.

\* توجيه المنظمات والدول والمجامع اللغوية إلى تشجيع إجراء مسابقات وطنية وإقليمية لتأليف كتب منفذة لتلك البرامج والمناهج، وتكريم مؤلفي الأعمال القيمة، وإجراء تقويم مستمر لتطوير حركة التأليف في هذا المجال، مع الأخذ في الاعتبار تحسين هذه العملية ومقارنتها بالمؤلفات المماثلة لخدمة اللغات الحية الأخرى، بقصد الاستفادة من تجاربها والاستئناس بخبرات واضعيها.

\* ينبغي أن تراعى في هذه المؤلفات الجوانب النفسية، والتربوية، والثقافية واللغوية للمتلقي، بحيث تتناسب مع سنه، وبيئته، وخلفيته الثقافية، وقدراته العقلية، وتعمل على تنمية مهاراته بالطرق العلمية والتربوية.

\* الاهتمام ببرامج تعليم العربية، المقروءة منها والمسموعة والمرئية، ودراسة اهتمامات غير الناطقين بها وأغراضهم من الاطلاع على اللغة والثقافة العربية الإسلامية، ومراجعة المحتوى الثقافي الذي تقدمه مناهج وكتب تعليم اللغة العربية إلى هذه الشريحة بما يغني حاجتها ويحقق أغراضها التي لا تتعارض مع قيم الثقافة الإسلامية وأبعادها الروحية والعقدية والشرعية.

\* العمل بجدية ونشاط على نشر قرارات المجامع اللغوية العربية والمؤسسات المختصة الأخرى، على أوسع نطاق ممكن، والاستفادة في ذلك من مختلف وسائل النشر والإعلام والاتصال، وإثرائها بالبحوث والدراسات والمحاضرات والندوات، وحلقات النقاش حتى لا تظل حبيسة الجدران التي انطلقت منها، وحتى تسهم تلك القرارات في تيسير اللغة، وتطويرها، وجعلها ملبية لحاجات العصر وظروفه،

\* ضرورة تعيين مراجع لغوي أو مستشار لغوي متخصص في جميع المرافق التي تصدر عنها أدبيات للتداول والنشر، ومحاولة تعميم ذلك في الإدارات العامة، ويتأكد ذلك في حالة وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها.

\* تشجيع الكتاب العربي بكافة الوسائل، وتشجيع تكوين الجمعيات الأهلية لحماية اللغة العربية والدفاع عنها، خاصة وأن المناهج الدراسية سيتم اختيارها وبنائها في المستقبل من قبل المتعلمين، وعلى المعلمين أن يقوموا باستخدام استراتيجيات تدريس تحقق هدف المحافظة على بنية اللغة العربية بمهاراتها وفروعها كعلم والأفكار والأعلام والمواقع مع مراعاة استخدام مهارات التفكير والملاحظة والتعرف



والربط والتحليل والاستنتاج والتقويم وتمييز الحقائق من الأباطيل والصحيح من الخطأ والسليم من السقيم والأهم من المهم والأول من الآخر وتنقيته ما يقرأ وما يسمع من الافتراءات والتبديلات والتدليسات والتشويهات، كما يجب عليهم إيجاد الأساليب التي تساعد على تحقيق مهارات دراسة اللغة العربية، وهذا يعني ضرورة التزام المعلمين بتطوير كفاياتهم المهنية بشكل يواكب متطلبات المرحلة التعليمية المستقبلية وخصائصها وبما يتلاءم مع خصائص المتعلمين ويلبي احتياجاتهم، من خلال إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها، والإعداد، وباعتبار أن اللغة العربية قضية إستراتيجية في المقام الأول، تمس الأمن الثقافي والحضاري للأمة وإن المسألة في عمقها وجورها، تتطلب يقظة أشمل وأعمق، وحركة أكبر وأنشط، وعملاً أكثر جدية وفعالية، واستنفاراً للطاقات الحية وحشداً للجهود المخلصة، في إطار من التنسيق والتكامل والتعاون، والعمل العربي المشترك على مستوى المنظمات والمؤسسات والجامعات والهيئات المختصة.

\* ضرورة إعداد قاعدة بيانات إلكترونية للغة العربية تتضمن موسوعات ومعاجم ومصادر وتأمينها من الاختراقات والعبث الإلكتروني، وتهيئتها لاستخدام المتعلمين، بحيث يكون المرجع النقي الآمن من الافتراءات والتشويهات المتوقعة في ظل العولمة واحتمالات تصادم الحضارات وحملات تزوير الهوية،

\* ضرورة تبني مناهج توعوية على مستوى الهيئات والمؤسسات العربية ذات العلاقة لاستخدامات مصادر التعلم الإلكترونية وتقنية الاتصالات المعاصرة والمستقبلية وتوجيهها للمتعلمين والمجتمع على حد سواء لحماية مصادر اللغة العربية الأصيلة من التحريف والتشويه وتغيير الحقائق والمفاهيم والقواعد.

\* ضرورة اهتمام المتخصصين في مجال اللغة العربية بالافتراءات والتشويهات المغرضة ضد اللغة العربية، وتأسيس نوافذ معلوماتية على شبكة الإنترنت العالمية للدفاع عن اللغة العربية

#### استراتيجيات المعرفة اللغوية في العملية التعليمية :

\* ضرورة تخلي المعلمين والأساتذة على الطريقة النمطية المتحجرة في طريقة التدريس التي لا تتغير وتتجدد، فلا بد لهم من الاطلاع على المستجدات التربوية، وعدم اللجوء إلى تكرار التجربة الأولى أو تجارب بعض الأساتذة متواكلين لا متكئين على أنفسهم في تغذيتها بمستجدات العلوم.

\* حين بناء الوضعيات التعليمية لابد من النظر إلى تمثيلات التلاميذ وقدراتهم الذهنية تجنباً للوقوع في

الخطأ.

\* لا بأس من إعادة التعليمات من جديد لهدم كل التمثلات الخاطئة المرتبطة بها والتي توجد عند التلميذ في منزلة المعرفة الحقيقية بحيث يصعب عليه التخلص منها بسهولة ولو تقدم في تعلمه، مثال ذلك أخطاء اللغة وأخطاء النطق .

\* ضرورة التخلي عن فكرة أن الخطأ يقابل دائماً الفشل وعدم القدرة، بل الخطأ خطوة فاعلة لتصحيح المسار والمعلومة.

\* ضرورة البحث عن أسباب الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ وحصر مصادرها والبحث عن سبل علاجها وتفاديها شريطة تحديدها وفهم العوامل الفاعلة فيها والاعتراف بإمكان حدوثها حتى لدى المدرس، آنذاك فقط يتحول الخطأ إلى معطى إيجابي ذا وظيفة تكوينية دون أن ننسى الأهمية البيداغوجية والخلقية الكامنة وراء تعليمات من هذا القبيل.

\* جعل اللغة العربية لغة علمية بتسخيرها من طرف الكوادر في التكنولوجيات والاختراعات والاستكشاف وليس بقتل نصوص اللغة من خلال اختيار نصوص علمية جافة وجعلها مركز تدريس،

\* تسخير القدرات والإمكانات للتحفيز على القراءة في مستوى الأمة والمجتمع،

\* - وجوب تظافر الجهود في إشاعة استعمال اللغة العربية في محيط الطفل حين اكتسابه للغته الأم مما يوفر عناءً كبيراً لمعلمه مستقبلاً.

\* بناء سياسات تنموية ونهضوية جادة تعتمد على البحث العلمي وتشجيع العلماء وإرساء مجتمعات ديمقراطية واحترام حقوق الإنسان وصون كرامته! وعلينا أن نتمثل تجارب بعض الشعوب القريبة منا للسير على منوالها في التمسك باللغة الوطنية والاهتمام بالعلم وتحفيز أصحابه وذوي المواهب الخارقة والقدرات الكفائية العالية على غرار ماليزيا واليابان والصين،

\* أن تكون هناك إرادة حقيقية فاعلة في تنفيذ التوصيات وترجمة المقررات والمقترحات التي تخص تنمية اللغة العربية وتطويرها ودعمها في الواقع العملي والإجرائي لتستجيب لكل مستجدات التطور العلمي والتكنولوجي لكي لا تصبح مجرد شعارات وأحلام طوباوية أو مجرد حبر على ورق،

\* اعتماد الكفايات التعليمية التي تم تحديدها في البحث الحالي والإفادة منها في تقويم معلمي اللغة العربية في التعليم العام.

\* إجراء دراسة عن واقع أداء المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لأداء معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم العام

\* تشجيع العلماء وتحفيزهم مادياً ومالياً ومعنوياً قصد دفعهم نحو الإبداع والإنتاج.

\* - ضرورة القيام بإصلاح بيداغوجي وديداكتيكي حقيقي يرفع من قيمة اللغة العربية من خلال إعادة النظر في مقاييسها التقويمية وأساليب تدريسها ومقرراتها ومناهجها.

\* - إسناد المادة للمدرسين المتمكنين من خلال اختبارهم.

\* - الإكثار من دورات التكوين والتطبيق وتقديم دروس نموذجية وتجريبية.

\* - تحفيز أساتذة مادة اللغة العربية وتشجيعهم على البحث والإبداع وابتكار طرائق جديدة لإرساء الدرس اللغوي العربي إرساء حقيقياً مثمراً.

\* - ضرورة الابتعاد عن سياسة التهميش وإقصاء اللغة العربية من تشجيع لأساتذتها وطلبتها،

\* - المزاوجة أثناء تكوين مدرسي المادة بين المقاربة الثقافية واللسانية،

\* - الزيادة في حصص تدريس اللغة العربية،

\* - الابتعاد عن التسرع والارتجالية في التعامل مع مشروع تعليم اللغة العربية.

\* ضرورة الاهتمام بالأخطاء الشائعة في اللغة المكتوبة في مراحل التعليم المختلفة ، وتشخيصها سنوياً ،

قبل وضع من- بناء مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وفقاً لاستراتيجيات التدريس الحديثة  
مثل : التعلم الإتقاني ، حيث يمكن أن يتحقق خلالها للتلاميذ إتقان الأداء اللغوي السليم .

\* أن تبني برامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات التعليمية لتزويد المعلم بالخبرات التي تعود بالنفع  
مباشرة على الطالب والعملية التعليمية،

\* - اهتمام واضعي مناهج اللغة العربية بقائمة مهارات اللغة المكتوبة ومراعاتها عند بناء مناهج اللغة  
العربية للمرحلة الابتدائية ،

\* ضرورة مراعاة مناهج اللغة العربية المقرر للمرحلة التعليمية ، لتحديد الاحتياجات اللازمة للتلاميذ  
من حيث الموضوعات وحصص الدراسة.

• استراتيجيات الزمن التعليمي التعليمي:

و في سؤالنا حول التغيير الأنسب للحصص من حيث التقديم و التأخير : جاءت إجابات الأساتذة على النحو الآتي

**\*سنة أولى ابتدائي:** لابد أن تكيف حصص الأنشطة حسب الزمن في مراحل تعليم اللغة العربية بحيث يراعى مدة أطول للقراءة و الكتابة عند مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة ، ومدة أطول في التعبير في المرحلة التمهيدية .

- تحديد ساعة و 45 دقيقة لأنشطة التعبير و القراءة و الكتابة بالنظر إلى عدد التلاميذ عوض 45 د لأنها غير كافية .

- وجوب مراعاة الظروف المناخية أثناء توزيع الحصص.

**\*سنة ثانية ابتدائي:** يستحسن تقديم الأنشطة العلمية في الفترة الصباحية بين 8 و 9:30 ساعة ، الأنشطة اللغوية تكون بين 9:45 إلى 11:00 و في المساء مواد الإيقاظ .

- ضرورة مراعاة نوعية المادة، فإذا كانت المادة تحتاج إلى حضور عقلي و جهد يفضل إدراجها مع الصباح كما هو الحال مع التعبير الشفوي و الكتابي وحصص الإدماج.

**\*سنة ثالثة ابتدائي:** وجوب مراعاة الظروف المناخية أثناء توزيع الحصص.

- حصة التعبير الشفهي غير كافية لجعل المتعلم يبني أفكارا و تصورات شاملة مما ينعكس سلبا على حصة التعبير الكتابي.

- تأخير التعبير الكتابي لليوم الأخير وتصحيحه في الأسبوع الموالي.

- حذف الأنشطة المتكررة و التي تعتبر حشوا لا طائل منه.

**\*سنة رابعة ابتدائي:** المواد التكميلية يجب أن تكون حصصها أقل من 45 دقيقة و المواد الأساسية في حدود 45 دقيقة أو أكثر. يستحسن تقديم الحصص العلمية صباحا وخاصة الرياضيات تتطلب نشاطا وحيوية ، أما اللغوية فتكون مساء .

\*سنة خامسة ابتدائي : الأنشطة الترفيهية و المواد التكميلية و الحصص الاستدراكية تثقل كاهل

المعلم لابد من استثمارها بشكل يفيد تعلم اللغة . تخصيص وقت أكبر للغة العربية على حساب المواد الأخرى .

هذا مجمل ما يمكن الحديث عنه في أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية وتفاعل زواياه .وكي تكتمل تعليمية اللغة العربية لابد من تناول أنشطتها بالتحليل والدراسة الميدانية وهو ما سيتم تناوله في الفصل التالي.

## الفصل السادس:

تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال  
تحليل الوثائق التربوية ومن منظور معلمي  
ومفتشي وتلاميذ الابتدائي  
(دراسة وصفية تحليلية ميدانية)

## عناصر الفصل :

أولاً: أنشطة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من خلال تحليل الكتب المدرسية والوثائق المرافقة لها :

1/ تعليمية نصوص كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية :

1/1 نصوص كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إحصاء ووصف .

1/2 القيم المتضمنة في نصوص كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إحصاء وتحليل ونقد

1/3 تعليمية المفردات المعجمية في نصوص كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية .

1/4 تعليمية نصوص كتب اللغة العربية بين الصنافة والمسلكية

1/4/1 صنافة النصوص التعليمية في كتب اللغة العربية .

1/4/2 مسلكية النصوص في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .

2/ تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال المناهج والوثائق التربوية المرافقة لها في المرحلة الابتدائية (دراسة وصفية تحليلية)

2/1 أنشطة اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي ومسلكياتها.

2/2 أنشطة اللغة العربية للسنة ثانية ابتدائي ومسلكياتها .

2/3 أنشطة اللغة العربية للسنة ثالثة ابتدائي ومسلكياتها .

2/4 أنشطة اللغة العربية للسنة رابعة ابتدائي ومسلكياتها .

2/5 أنشطة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ومسلكياتها .

ثانياً: تعليمية أنشطة اللغة العربية من منظور معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة ميدانية) .

استراتيجيات الفصل.

تناولنا في الفصل السابق المثلث التعليمي في تعليمية اللغة العربية تنظيرا وتحليلا، مدعمين ذلك بالدراسة الميدانية وفق ما تقتضيه التعليمية في دراستها لأقطاب المثلث ومجالاتها ( السجل الاستمولوجي والمتعلق بالمعرفة اللغوية ، السجل البيداغوجي والمتعلق بالمعلم ، السجل السيكلولوجي والمتعلق بالمتعلم). وتفاعل هذه المجالات فيما بينها ، أو ما تسميه التعليمية بتفاعل زوايا الأقطاب . كل ذلك يعتبر حصرا عاما لتعليمية اللغة العربية وبناء مناهجها ، أو بتعبير آخر تصور لبناء مناهج تعليمية اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. إذ لا يكتمل هذا التصور إلا بوصف وتشريح أنشطة اللغة العربية بكامل قضاياها ونظرة أهل الميدان من معلمين ومتعلمين ومفتشين لهذه الأنشطة وجدواها في تعليمية اللغة العربية من خلال تحقق الكفايات المرصودة من عدمه.

**أولاً: أنشطة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من خلال تحليل الكتب المدرسية والوثائق المرافقة لها :**

إذ سيتم تحت هذا العنوان البدء بالنصوص المقررة على متعلمي هذه المرحلة إحصاء وتحليلا أولا ثم تليه الأنشطة اللغوية. كون النص السند الرئيسي الذي تنطلق منه جميع أنشطة اللغة العربية الأخرى . من منطلق المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية المنضوية تحت بيداغوجيا الكفايات وطرائقها التكاملية النشطة . إذ يتم الانطلاق من النص كتلق عبر مرحلة تفكيك واستكشاف وإدماج ثم الاقتدار على إعادة بناء وفق الخطوات المرصودة. والقصد من كل ذلك الاقتدار على إنتاج نص شفهي أو كتابي مواز. أو ما يسمى بالكفاية النصية.

#### 1/ تعليمية نصوص كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية :

لا تبتغي تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الانطلاق من النص لتعليم أنشطتها ومهارتها من مبدأ الكفاية اللغوية فحسب، بل تبتغي الوصول من ذلك إلى تحقيق الكفاية التواصلية التي لا تتأتى إلا بإدراك الكفاية النصية.

حيث تُعرّف الكفاية النصية على أنها قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية ، فنحن رغم توظيفنا للجمل في تعاملاتنا ، فإننا نستعمل في الواقع نصوصا ، لأن هذه الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباطها، بجمل سابقة أو لاحقة وتحيل على مراجع معينة . إذ تستخدم هذه الكفاية في اشتغالها محوريين :

- محور خطي لتحقيق المتواليات الكلامية في شكل جمل .



• محور دلالي للعلامة اللغوية ، أي قدرتها على إحالة وقائع وأشياء توجد خارج اللغة .

ولذلك، فإن فهم هذه الجمل التي تظهر في شكل مقاطع ، يتطلب إدماجها ضمن كلية نصية ، لتحديد العلاقات المستترة والمواقع التواصلية والمراجع الإحالية لتلك المقاطع .<sup>1</sup> فالبحث في النتائج التطبيقية وتأثيرها على الممارسة التدريسية على ما يسمى بالكفاية "النصية" نجدها مكونة من كفايتين فرعيتين :

- كفاية تلقي النصوص .

- كفاية إنتاج النصوص .<sup>2</sup>

حيث يتأسس مفهوما التلقي والإنتاج على فرضيات ( لسانيات النص ) التي يسعى المنهاج الجديد إلى تطبيقها في الحقل الديدانكتيكي . وأهم الفرضيات وجود "قدرة نصية" لدى التلميذ المثالي تسمح له بإنتاج نصوص تحضر فيها مواصفات الاتساق والانسجام، وتجعله قادرا على إدراك اتساق الخطاب وانسجامه وذلك بعد استظهار قواعد صياغة النصوص.

وقد تم استعارة هذه الفرضية من اللسانيات التوليدية التحويلية التي تقول بوجود "قدرة لغوية" تسمح للمتكلم المثالي بإنتاج وفهم عدد لا متناه من الجمل السليمة التركيب ، وذلك بواسطة نسق قاعدي متضمن نظرية أن اللغة مجموعة أساليب إبداعية ، وأن الإبداعية هي قدرة المتكلم الفطري على إنتاج وفهم عدد لا حصر له من جمل لغته، فالطفل الذي يعيش في بيئة لغوية يمتلك بالسليقة هذه اللغة ويشكل القسم في نظرنا البيئة التي تنمو فيها "القدرة النصية" ففي هذه البيئة يحتك التلميذ بنصوص قرائية مختلفة في أشكالها وأساليبها ومضامينها كما يحتك بإجراءات لا شعورية وبذلك تتكون لديه قدرتان هما : قدرة التلقي وقدرة الإنتاج .<sup>3</sup>

وقد استعمل هذان المفهومان في الحقل الديدانكتيكي بدل كلمتي "القراءة" و"الكتابة" لسببين: الأول سيكولوجي يحتمل فيه مفهوم التلقي معنى أوسع من مفهوم القراءة ، فهو يفترض أن جميع أنظمة الإدراك من معرفية ووجدانية وحسية يتم استثمارها في تعلم اللغة، ونفس الافتراض قائم بالنسبة للإنتاج. والثاني إيديولوجي يعود إلى اقتران "القراءة" والكتابة بإجراءات بيداغوجية لا تراعي الفروق الفردية بين المتلقين

<sup>1</sup> ميلود حبيبي: الاتصال التربوي وتدرّس الأدب (دراسة وصفية تصنيفية للمنهاج والأنساق)، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط 1 ، 1993 ، ص 114 ، 115 .

<sup>2</sup> المرجع نفسه ، ص 116.

<sup>3</sup> محمد البرهوي : ديدانكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني أساسي بين النظرية والتطبيق ، ص 59 ، 60.

والمنتجين ، لأنها تعتبر التعليم وسيلة إخبارية وقناة لنقل محتوى ثابت يحافظ على استمرار الثقافة والعلاقات الاجتماعية السائدة .

أما مفهوما "التلقي" و "الإنتاج" فيقومان على تصور معايير يعتبر المتعلم وسيلة من وسائل التكوين وبالخصوص التكوين المستمر ومن ثمة فهما يعنيان أن الذات تستقبل المعرفة لأجل بناء معرفة بديلة وإحداث تغيير في العلاقات الاجتماعية والتوجهات التربوية الرسمية والبعض الآخر إلى طبيعة الممارسة.<sup>1</sup>

حيث تتخذ الكفائتان شكل تراتبية تصنيفية لأهداف التعلم وهكذا نجد :

• في كفاية تلقي النصوص : يجب أن يكون التلميذ قادرا على :

- معرفة موضوع النص بدون تردد ، وبمجرد إدراكه للدول النصية والإشارات خارج - نصية .
- معرفة التفاصيل البنيوية الكبرى للنص كنسق موجه .
- التمييز بين الأنواع النصية .
- معرفة " الأدبية " وخصائصها في مختلف الأنواع النصية .

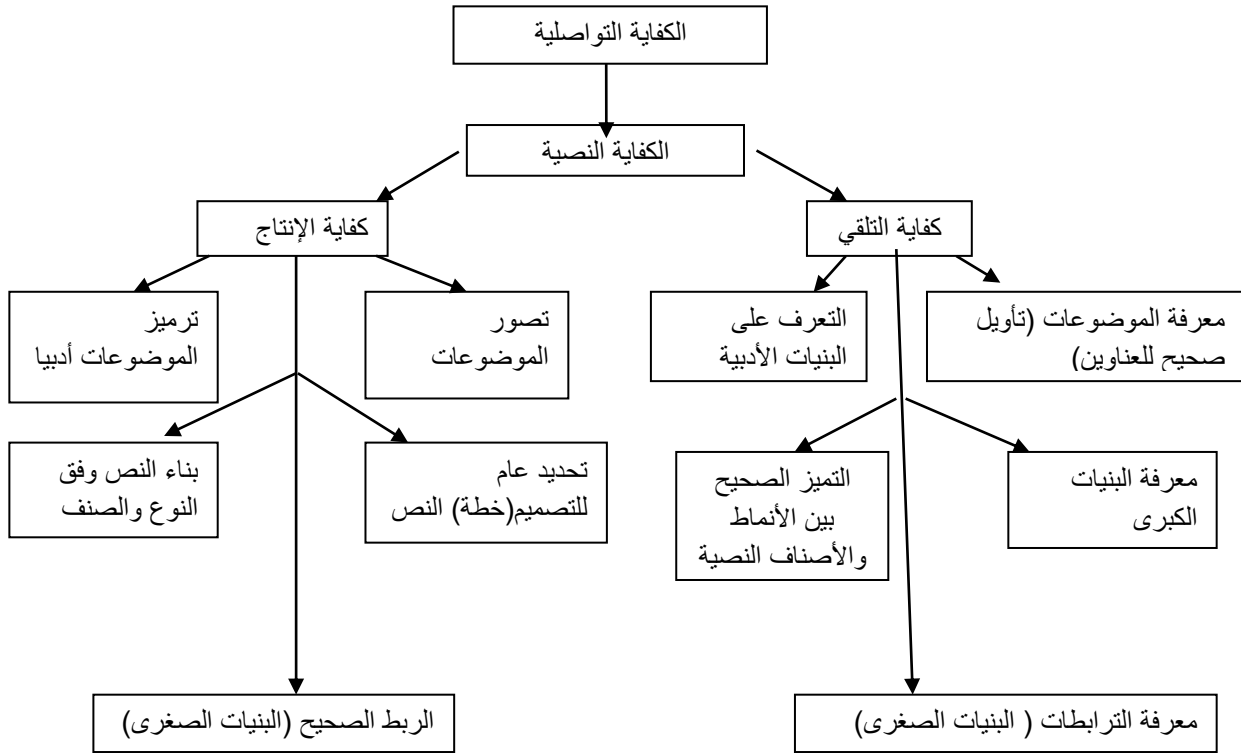
• في كفاية إنتاج النصوص : يجب أن يكون التلميذ قادرا على :

- تصور موضوع أو غرض تعبيرى .
- تصور سياق عام .
- بنية النص وفق النوع الأدبي .
- التأليف السليم بين الجمل .
- تجريب مختلف إمكانات التعبير الأدبي .<sup>2</sup>

ويمكن تجسيد كفايتي التلقي والإنتاج انطلاقا من الكفاية التواصلية عبر المخطط التالي:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 61، 60.

<sup>2</sup> ميلود حبيبي : الاتصال التربوي وتدرّس الأدب ، ص 116 .



#### \* مخطط الكفايات النصية \*

متطلبات مخطط تعمل على تحقيقها مجموع النصوص المقررة على متعلمي المرحلة الابتدائية، نصوص تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها القطع النثرية والشعرية المختارة لتوظيفها في تعليم أنشطة اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وفق ما يناسب خصائصهم النمائية، قصد تحقيق الكفايات اللغوية المرصودة لهذه المرحلة.

#### 1/1 نصوص كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إحصاء ووصف :

من خلال العنوان سنعمد إلى إحصاء النصوص وتحليلها من خلال محتويات الكتاب المدرسي، حيث حاولنا حصر جميع النصوص المقررة\*، مع تبيان مؤلفيها، وعدد الصور المرافقة لها. كون هذه الأخيرة ذات فائدة بيداغوجية كنا قد تحدثنا عنها في الفصول السابقة إلى جانب تبيان طبيعة المحتوى المقرر ومدى مناسبتها للمتعلمين عبر السنوات الخمس.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 115.

\* ما ذكر من النصوص باللون الرمادي فهي القطع الشعرية المخصصة للأنشيد والمحفوظات. أما اللون الأخضر فمخصصة للمطالعة.

أ/أ/أ نصوص سنة أولى ابتدائي.: قررت على متعلي هذه السنة مجموعة النصوص المبينة في الجدول التالي: <sup>1</sup>

عنوان النص	اسم المؤلف	عدد الصور المرافقة	صفحة	عنوان النص	اسم المؤلف	عدد الصور المرافقة	صفحة
رضا يقدم نفسه	غير موثق	04	8	شرطي المرور	غير موثق	00	100
عائلة رضا	غير موثق	01	13	تنظيف الحي	غير موثق	01	101
منزل رضا	غير موثق	02	18	رضا لن يبذر الكهرباء	غير موثق	01	106
حول مائدة العشاء	غير موثق	02	23	ياسمينة سلى	غير موثق	01	111
أمي وأبي	غير موثق	00	25	في الغاية	غير موثق	01	116
رضا يدخل المدرسة	غير موثق	02	30	زكريا المتسامح	غير موثق	01	123
أدواتي المدرسية	غير موثق	02	35	الماء	غير موثق	00	122
في ساحة المدرسة	غير موثق	01	40	العصفور المهاجر	غير موثق	00	121
رضا في دار البلدية	غير موثق	01	94	رضا يراجع دروسه	غير موثق	02	45
مدرستي	غير موثق	00	51	سلى تساعد المحتاجين	غير موثق	01	138
ركوب الدراجة	غير موثق	01	52				
في البادية	غير موثق	01	57	رضا يحب وطنه	غير موثق	01	143
رضا في الملعب	غير موثق	02	62	رغيف النملة	غير موثق	00	148
رضا يراجع دروسه	غير موثق	02	45	قسما المقطع الأول	غير موثق	00	149
في حديقة الحيوانات	غير موثق	01	67	في محطة القطار	غير موثق	01	150
في المزرعة	غير موثق	01	72	في نادي،الانترنت	غير موثق	01	155
هيا نلعب	غير موثق	00	78	من أنا	غير موثق	00	160
رضا في السوق	غير موثق	01	79	القطار	غير موثق	00	161
في المتجر الكبير	غير موثق	02	84	صباح العيد	غير موثق	01	162
رضا في مكتب البريد	غير موثق	01	89	حفل آخر السنة	غير موثق	01	167
رضا يفوز	غير موثق	01	128	أفراح بلادي	غير موثق	00	172
تزيين القسم	غير موثق	01	133	وداعا مدرستي	غير موثق	00	173

قراءة الجدول: بتصفح النصوص المدرجة لاحظنا أن جل محاورها تتناول المجالات الحياتية التي يعيشها الطفل الجزائري في هذه السن ، حيث اعتمد فيها على عدد محدود من الشخصيات (رضا الشخصية المحورية وعائلته ، سلمى ، زكريا) . من منطلق ضيق المحيط التعاملي لمتعلم هذه السنة . وبما أن سن المتعلم لا تسمح له بالقراءة المسترسلة وبخاصة في بدايات التحاقه فقد خصصت هذه النصوص لنشاط (أشاهد وأستمع) ، فالمتعلم يشاهد الصور المرفقة مع النصوص ويستمتع لقراءة معلمه لها ، أما من حيث الطول فلاحظنا أنها تكون في بداية المقرر قصيرة نوعا ما لا تتجاوز أربعة أسطر بمفردات مألوفة بسيطة لتزداد طولا تدريجيا مع امتداد الزمن التعليمي التعليمي مع إضافة مفردات لإغناء الرصيد المعجمي بشكل متجدد من حيث الدلالة والعدد .

<sup>1</sup> كتاب التلميذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

- أما النصوص الشعرية المخصصة للحفظ والانشاد فجاءت بمعدل ست قطع لا تتجاوز أربع أبيات . وبخصوص الأنماط المقررة على هذه السنة فنجد ( إخباري، حوار، أمري، وصفي، سردي)<sup>1</sup> وهي من منظارنا مناسبة لمعلمي سنة ابتدائي. إضافة على ذلك يلاحظ أن جميع النصوص لم تعزى لمؤلفها . مما يجعلنا نسند تأليفها لهيئة تأليف الكتاب رغم أنها لن تشر إلى ذلك في تقديم الكتاب . أما الصور المرافقة للنصوص فجاءت بعددها بمعدل صورة لكل نص . عدا نصوص المحفوظات والمطالعة فقد خلت من ذلك . وهو ما يحسب على نصوص هذا الكتاب ، كون متعلم هذه السنة ميال للصور والألوان على حساب النصوص المكتوبة .
- ومن بين الهفوات التي وقع فيها مؤلفو هذا الكتاب على مستوى النصوص والصور المرافقة لها نذكر:<sup>2</sup>
- ✗ الرسم لا يتناسب و مضمون العبارة ( نحن نأكل) و الرسم لا يظهر إلا واحدا ، و هو الأب.
  - ✗ عدم تمييز كلمات المضامين اللغوية بلون مغاير في كل النصوص ، كما في الصفحات التالية:54-62-67-85.
  - ✗ غياب المضمون اللغوي ضمائر الملكية من النص العام كما في الصفحة 62.أي توظيف الكاف ، وإهمال الضمائر الأخرى كالياء و الهاء و النون ، افتقاد النص في الوحدة 7 للمضمون اللغوي (ما و ليس).
  - ✗ عدم مناسبة الكلمات المميزة في النص للمضمون اللغوي كما في الصفحة 37.
  - ✗ الكلمات تخص الصفات ، و المضمون اللغوي الوارد في الفهرس هو النفي بما و ليس .
  - ✗ الأخطاء اللغوية و الإملائية و النحوية. منها ما ورد في الصفحة 54 بالسطر الأول، الشقة بفتح الشين ، والصواب بكسر الشين. ومن الأخطاء النحوية ما ورد في السطر الثاني من الصفحة 81، وكونت منهم فريقين ( مرفوع) و الصواب أن يكون(مجرورا) لأنه بدل من مجرور.
  - ✗ ورود بعض النصوص طويلة كما في الصفحة 76 حيث بلغ عدد كلماتها الخطية 112 كلمة . وكذا في الصفحات التالية:85-89-93. حتى أنها فاقت نصوص مرحلة التعلم الفعالية طولا. و كان من الأفضل أن تترقى هذه النصوص في المرحلة الأخيرة كما و محتوى عما في هذه المرحلة.
  - ✗ اعتماد النصوص على بعض الكلمات المنتزعة من اللسان اليومي الأسري و الاجتماعي ، و ذاك ما نص عليه المنهاج حتى لا يشعر التلميذ بالقطيعة الكبرى بين ما يتحدث به في المنزل و ما آل إليه

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق، جدول المحتويات .

<sup>2</sup> مصطفى طويل وآخرون :دراسة تحليلية للكتب المدرسية ، التناسق في المادة التعليمية ، اللغة العربية ، ص 12.

حاله و هو داخل أسوار المدرسة . و من هذا النموذج العينات التالية: ص 107 (شرى) و تعودنا فيما سبق توظيف الفعل اشترى، و في الصفحة نفسها عند السؤال الثاني: قالت الأم لمصطفى، أنت تشتري طابعا لماذا ؟ و كذا في الصفحة 37 ( الشاطرة).

✕ تضمن النصوص لبعض السلوكات غير الحضارية كما في الصفحة 34. حيث أوقفنا النص على تصرف غير حميد لما قدم مصطفى في صورة الأمر النهائي لأخته ليلي : هاتي القهوة و الحليب فقد تأخرنا ... و مادام النص مصطعنا كان على المؤلفين جعل مصطفى يساعد أخته كي تفضي تربويا على مثل هذا السلوك البائد. و الدليل على التوجه ما هو وارد مثلا في الصفحة 72 حيث قدم درس التربوي عن ضرورة غسل اليدين قبل تناول الطعام أو الجلوس إلى المائدة.

✕ تضمن بعض النصوص لعبارات بدت حشوا مثلما في الصفحة 44 ( و في يوم العيد يزور الأقارب بعضهم بعضا) و الدليل على ذلك أن المؤلفين لم يستثمروا هذه القيمة الاجتماعية الهامة بطرح سؤال يكرسها.

✕ ايراد بعض الكلمات التي تفوق مستوى التلاميذ مثل: تهرت الواردة في الصفحة 49، الحافلة تنزل وجوه و تصعد وجوه أخرى. كما وظفت كلمات أخرى منتزعة من قاموس التشبيهات القديمة مثل: الحافلة مسرعة كالسهم ، والدليل على ذلك أن الطفل لم يعد يرى الأشياء ، وهنا يظهر تغييب المعطيات الجديدة التي تعبر عن السرعة الفائقة كالصاروخ و غير ذلك.

✕ اضطراب مضمون النص ، وعدم تناسب الرسم المرفق مع ترتيب أفكاره كما في مجال فطور الصباح ( انظر الصفحة 34).

2/1/1 نصوص السنة ثنائية ابتدائي من خلال الكتاب المدرسي تم رصد النصوص التالية<sup>1</sup>:

عنوان النص	اسم المؤلف	ع ص	ص	عنوان النص	اسم المؤلف	عدد الصور المرافقة	صفحة
غدا نعود إلى المدرسة	غير موثق	02	08	محفوظات الطائفة	غير موثق	01	90
تحية العلم	غير موثق	01	10	المدينة	غير موثق	01	92
لتظل مدرستنا نظيفة	غير موثق	01	12	في الحديقة العامة	غير موثق	01	94
تزيين القسم	غير موثق	01	14	عرقلة السير	غير موثق	01	96
المدرسة	غير موثق	01	18	الريف	غير موثق	01	98
منزلنا	غير موثق	01	20	الحديقة الساحرة	غير موثق	01	102
أمي وأبي	غير موثق	01	22	في المزرعة	غير موثق	01	104
آداب الأكل	غير موثق	01	24	في الحقل	غير موثق	01	106
أسرة متعاونة	غير موثق	01	26	تربية النحل	غير موثق	03	108
تحية الدار	غير موثق	01	30	في البستان	غير موثق	01	110

<sup>1</sup> لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية، السنة ثنائية من التعليم الابتدائي، فهرس المحتويات.

114	01	غير موثق	الفلاح الصغير	32	01	غير موثق	بنت عطوفة
118	03	غير موثق	اختبر ذكاءك	34	01	غير موثق	اشارات المرور ضوئية
122	01	غير موثق	حيوانات البحر	36	01	غير موثق	زيارة المريض
128	04	غير موثق	فصول السنة	38	01	غير موثق	رفع الإذن عن الطريق
130	01	غير موثق	سألت المطر	42	01	غير موثق	"الشرطي"
132	01	غير موثق	شكرا أيها الشمس	44	01	غير موثق	في متحف المجاهد
134	05	غير موثق	حماية الغابات	46	01	غير موثق	الجزائر تتحدث
138	01	غير موثق	الطبيعة في بلادتي	48	01	غير موثق	يوم العيد
140	01	غير موثق	من المدرسة إلى المهنة	54	01	غير موثق	من جبالنا
142	01	غير موثق	الطبيب	56	01	غير موثق	حوار الحواس
144	01	غير موثق	الفاكساني	58	03	غير موثق	معركة ضد الميكروبات
146	01	غير موثق	في المحلات الكبرى	60	03	غير موثق	التغذية الجيدة
150	02	غير موثق	نحن أصحاب الحرف	62	03	غير موثق	النظافة والأناقة
152	01	غير موثق	غزو الفضاء	66	02	غير موثق	المرضة
154	01	غير موثق	بذلة رجل الفضاء	68	01	غير موثق	لعبة نحيا
156	05	غير موثق	أجزاء الحاسوب	70	01	غير موثق	في المسرح 01
158	05	غير موثق	استخدامات الحاسوب	72	01	غير موثق	في المسرح 02
164	01	غير موثق	رسالة من تمارست	74	01	غير موثق	القطار المتحرك
166	01	غير موثق	استدعاء من البريد	78	02	غير موثق	اللعبة
168	01	غير موثق	نشرة الأحوال الجوية	80	01	غير موثق	عطب في السيارة
170	02	غير موثق	صفحة الأطفال	82	02	غير موثق	في انتظار الحافلة
174	02	غير موثق	وداع المدرسة	86	02	غير موثق	في الطائرة

#### قراءة الجدول : جاء في منهاج تعليم العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي أن تعليمها يعني أولاً

وقبل كل شيء دعم المكتسبات التي أحرز عليها المتعلم في السنة الأولى. ودعم المكتسبات يقتضي عملياً العودة إلى ما سبق تقديمه وإضافة إليه. ومن هنا فلا بد من مراجعة كامل الحروف بالإضافة إلى المد والهمزة والتضعيف والتنوين في الشهرين الأولين. ويتم ذلك من خلال نصوص متنوعة جديدة تحتل الحكاية فيها مرتبة الصدارة دون الاقتصار عليها. حيث ينبغي إدخال نصوص إخبارية وأدبية (شعر) شتى، بل وحتى نصوص علمية مبسطة تدخل ضمن حاجات المتعلم.

لابد من إدراج معطيات لغوية جديدة ترتبط بالمكتسبات السابقة ارتباطاً عضوياً، يراعى في إدراجها مبدأ تواترها في اللغة بشكل عام وفي العالم الوجداني والنفسي للأطفال في هذه السنة. وتشكل هذه المعطيات من مفردات جديدة وصيغ على أن تأتي في سياقات طبيعية غير متكلفة. وهنا لابد من لفت الانتباه إلى أن النصوص هي منبع هذه المفردات وهذه الصيغ الجديدة. حيث يراعى في اختيار النصوص مناسبتها للمستوى العقلي للمتعلم، فضلاً عن كونها ذات دلالة تثير اهتمامه، وتحرك فضوله، وتبعث

لديه الرغبة في الاكتشاف، وتسمح له بتنمية أفكار مناسبة للوضعية المعنية، وتدفعه إلى التعبير عن مشاعره وإعطاء المعلومات وطلب المعطيات.<sup>1</sup>

حيث خصصت لذلك نصوص غلب عليها الطابع الإخباري، المرصودة لنشاط القراءة بعد أن كانت مخصصة للاستماع ومهارة التعبير الشفهي، وما لاحظناه أيضا اتساقها مع نصوص السنة السابقة مع إضافة مجالات حياتية وخبرات واقعية جديدة في عالم المتعلم. مما يفرض الانتقال إلى النصوص الطويلة المدعمة بالصور ذات الأحجام الكبيرة بتفصيلاتها الحاملة لمعاني ودلالات تلك النصوص. هذه الأخيرة يتم دراستها في هذه السنة على مستوى المبنى والمعنى، أما بخصوص نصوص المحفوظات فقد زاد عدد أبياتها إلى جانب إرفاقها بمشاهد وصور معبرة. عكس نصوص المطالعة التي غابت عن النصوص المقررة. والمفارقة هنا حضورها في السنة الأولى وغياها في السنة الثانية. وهو ما ينفي منطقية التوظيف على مستوى هذا النوع من النصوص. و يبقى عدم ذكر مؤلف النص حاضرا في هذه السنة. حيث نجد جميع النصوص غير موثقة. وهو ما يتنافى مع تعليمية النصوص.

### 3/1/1 نصوص السنة الثالثة ابتدائي: قرر على متعلمي هذه السنة في الكتاب المدرسي النصوص

التالية :

عنوان النص	اسم المؤلف	ع ص	ص	عنوان النص	اسم المؤلف	ع ص	ص
التلميذة الجديدة	غير موثق	01	10	السحابة المسافرة	من أدب الأطفال	02	100
زيارة المكتبة المدرسية	المؤلفون	02	14	البط الصغير	من أدب الأطفال	01	104
في ورشة الرسم	جبران خليل جبران بتصرف	01	18	قوس قزح	العربي الصغير	02	108
تشيد الأطفال	محمد الأخضر السائحي	01	25	الأشجار والعصفور الصغير	من أدب الأطفال	02	112
أسر اليوم الصغير	عن العربي الصغير بتصرف	03	28	العصافير	عن النموذج في القراءة العربية	02	119
التعاون في الأسرة	غير موثق	02	32	الضيعة الساحرة	المنفلوطي بتصرف	01	122
عفاف أم صغيرة	مقتبسة من سلسلة مارتين	02	36	قطيع الأغنام	من الأدب الرومانسي	01	126
أمي/جدتي	غير موثق	02	43	في حديقة المنزل	من أدب الأطفال	02	130
وليد يصوم لأول مرة	غير موثق	01	46	في مطلع الربيع	م.عاصي	01	137
سروال علي	قصة من التراث الجزائري	01	50	في المدينة	غير موثق	01	140
ديك العيد	قصة من التراث	01	54	ساعي البريد	غير موثق	01	144
الاحتفال بالعيد	عبد العزيز غنيق	01	61	دبدوب الطباخ الماهر	مجموعة أصدقاء البراعم	03	148
مرض أمين	غير موثق	02	64	النجار	محمد الأخضر السائحي	01	155
سليمان والدواء الضار	المؤلفون	02	68	بين الماء والسماء	غير موثق	02	158
منى مريضة	غير موثق	02	72	الصغير الكبير	العربي الصغير	01	162
طبيبة جينا	غير موثق	02	79	الجهاز العجيب	العربي الصغير	02	166
بائعة الكريت 01	غير موثق	01	82	أناشيد القبطان الصغير	محمد جمال عمرو	01	173
بائعة الكريت 02	غير موثق	01	86	في مسيح الحديقة	غير موثق	01	176
البنات الثلاث	عن العربي الصغير بتصرف	03	90	مهرجان الألعاب	غير موثق	01	180

<sup>1</sup> منهاج سنة ثانية ابتدائي، ص 09.



جيرارنا	كلمات عمر دفاف	02	97	أرجوحتي	كاظم جودة	01	187
---------	----------------	----	----	---------	-----------	----	-----

**قراءة الجدول :** إن تعلّم اللغة العربية في هذه السنة يتجاوز مرحلة التدرّيب على آليات القراءة (فكّ ترميز الكلمات والجمل) إلى:

- القراءة المسترسلة الواعية لنصوص متنوّعة ومتوسطة الطول.
  - إدراك محتويات النصوص والاستفادة منها معرفيا ووجدانيا و لغويا.
- فالمتعلّم ينبغي أن يدرك في هذه السنة أنّ القراءة وسيلة للوصول إلى المعرفة – بإدراك العالم الذي حوله-، والسياحة في الأرض والتجوال في الآفاق البعيدة ... وما يعزّز إقبالا للمتعلّمين على القراءة و المطالعة عثورهم على نصوص تجيب عن أسئلتهم و تثير فضولهم.<sup>1</sup> وهو ما نلاحظه في مجموع النصوص المختارة والمقتبسة من كتابات عربية وأخرى عالمية من أدب الأطفال بشكل خاص . أما النصوص الجزائرية فكان ورودها على مستوى المحفوظات والأناشيد . فمن ناحية التوثيق كما هو ملاحظ غائب حيننا حاضر في أحيان لكن بشكل مهم في أغلبه (المؤلفون ، عن العربي الصغير بتصرف ، قصة من التراث، من أدب الأطفال، عن النموذج في القراءة العربية ، من الأدب الرومانسي ، مجموعة أصدقاء البراعم ... إلخ) نصوص إخبارية متنوعة ويغلب عليها الطابع السردى.<sup>2</sup> مرفقة بصورتين على الأكثر ، إلى جانب استحداث ما يسمى بالنصوص التوثيقية<sup>3</sup> وهي نصوص أصلية متنوعة بين الوصفية ، الإخبارية ، العلمية ، متوافقة ومتكاملة مع النصوص الأدبية المقررة في المحور الواحد .

#### 4/1/1 نصوص السنة الرابعة ابتدائي :

عنوان النص	اسم المؤلف	ع	ص	عنوان النص	اسم المؤلف	ع	ص
سر خولة	عن العربي الصغير	01	10	انتقام النحلة عسولة	من قصص الأطفال في الأنترنت	01	100
الحوتة الزرقاء	من أدب الأطفال الأنترنت ترجمة	01	15	الشعاب المرجانية	من كتاب الشعاب المرجانية. جيني وود	01	104
العمل الطيب يصنع العجائب	من القصص الصبني بتصرف	01	18	الفراشة السوداء	عن العربي الصغير	01	108
"أمي وأبي"	الشافعي السنوسي	02	25	حراس الحياة	عن العربي الصغير بتصرف	01	112
الإخوة الثلاثة	أحمد نجيب	01	28	"الشجرة"	رشاد دار غوث	01	119
شجرة الزمان	من القصص الصبني بتصرف	02	32	الاختراع الرائع	عبد الحفيظ شقال بتصرف	01	122
قصة النبي سليمان	من قصة القاضي الصغير ل:محمد حمزة السعداوي	01	36	قصة التلفاز	عن موسوعة العلم والتكنولوجيا بتصرف	02	126

<sup>1</sup> مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 07.

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص09.

<sup>3</sup> ينظر: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة ثالثة من التعليم الابتدائي ، كيف تستعمل كتابك والتوزيع السنوي للمحتوى.

130	01	من قصص الأطفال في الأنترنت	سنقوم بحفل رائع	43	01	معروف الرصافي	محفوظات "أم اليتيم"
137	01	حسين دواس	"الحاسوب"	46	01	عادل البطراوي دار الكتاب المصري	رحلة عصافيرين
140	01	طارق العسلي: من قصة (لاعب كرة القدم الصغير) بتصرف	يوم حاسم	50	01	رايح خدوسي بتصرف	البطلة لالة فاطمة نسومر
144	01	طارق العسلي بتصرف	التدريب في الرياضة	54	01	"مليلة قايد" عبد الرحمان زناقي	الشهيدة مليكة قايد
148	01	مستوحاة من قصة (العداء البطل) سلسلة الطرائف للقراءة والاستيعاب	العداء البطلة	61	01	حليم الدموس	"عليك مني السلام"
155	01	من كتاب أغاني الطفولة نبي طوالي راسم	"لنا ملعب" "كرة القدم"	64	01	من كتاب "الإذن" محمد حسن أبو دنيا	الحى الخطيرة
158	01	عن العربي الصغير بتصرف	بيكاسو والفتاة	68	02	البرتقال سلسلة الصحة والغذاء	البرتقال غداء ودواء
162	01	عن الموسوعة الموسيقية الميسرة بتصرف	العود سلطان الآلات	72	01	من قصة "البطل" ل: إلهام سعودي	نجيب الطفل البدين
166	01	مستوحاة من قصة (الفيل الثائر) مركز المواد التربوية	في السيرك	79	01	من كتاب القراءة العربية	مطحنتي
173	01	من كتاب أغاني الطفولة نبيل طالي راسم	غن يا حماي	82	01	العواصف جيني وود	إعصار دورا
176	01	من قصة رحلة (نيلز) بتصرف	رحلة إلى الجزائر	86	01	مجلة الجيش بتصرف	وتعود الحياة إلى باب الوادي
180	01	من قصص السندباد	رحلة السندباد	90	01	عن جريدة الخبر بتصرف	وتهتز الأرض
187	01	محمد الأخضر السائحي	"الواحة"	97	01	ديوان الأطفال	"عصفي يا رياح"

قراءة الجدول : تميزت النصوص بالطول الذي يسمح بالقراءة المسترسلة والمعبرة وكذلك بالتنوع والانفتاح الذي يمكنه من التعرف على ثقافات وعادات أخرى.<sup>1</sup> تنوع ينشد تذوق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، حيث توزعت النصوص بين الحوارية والإخبارية والسردية والوصفية<sup>2</sup>، مع غلبة النوع الوصفي

حيث تم توظيف الجمل البسيطة على حساب الجمل المركبة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، وهذا لأن الجمل البسيطة هي الأنسب للمتعلم في هذه المرحلة من التعلم. تم توظيف الجمل الخبرية على حساب الجمل الانشائية في نصوص كتاب اللغة العربية رياض النصوص وهذا لطابعها السردى والوصفى، والسرد والوصف لا يقبلان غرض الانشاء.<sup>3</sup> حيث ركزت محتويات النصوص على

<sup>1</sup> السعيد بوعبد الله، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي"، ص28.

<sup>2</sup> ينظر : مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص13.

<sup>3</sup> ينظر : محمد سحواج، "تعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي في ضوء اصلاحات الجيل الأول - رياض النصوص للسنة الرابعة ابتدائي نموذجاً مقارنة وصفية تحليلية، التعليمية، مج 5، ع13 مارس 2018، ص102.

البعد التواصلية<sup>1</sup> ، وما يلاحظ على النصوص أنها جاءت كلها موثقة أي أنها مقتبسة من مواقع معروفة النسب.<sup>2</sup> وما يلاحظ على هذه السنة توظيف نصوص مقتبسة من الأنترنت. وهو أمر فيه نظر. أما من ناحية الصور فقد أرفقت جميعها بصورة أو اثنتين.

#### 5/1/1 نصوص السنة الخامسة ابتدائي :

عنوان النص	اسم المؤلف	ع ص	ص	عنوان النص	اسم المؤلف	ع ص	ص
رسالة سلام	خافري فيفياني ترجمة طلعت شاهين	01	10	سباخ بالحمص	ماجدة بشارة	01	100
الوعد المنسي <sup>1</sup>	تابع	01	14	ابن سينا الطبيب الماهر	عن محمد صديق المنشاوي من قصة ابن سينا بتصرف	&0	104
الوعد المنسي <sup>2</sup>	نص مترجم من الأدب العالمي	01	18	رامي بطل السباحة والغطس	من مجموعة: قصص رامي الرياضة	01	108
الثعلب المتنكر	خضر بدور من أنغام الطفولة	01	25	"نشيد الألعاب الرياضية"	كتاب القراءة للسنة الخامسة	01	115
من رافة الفقراء	عن جبران خليل جبران بتصرف	01	28				
الأصدقاء الثلاثة	لطيف بطي	02	32	كوكب الأرض	عبد التواب يوسف كوكب الأرض	01	118
النمل والصرصور	إيمان بقاعي	01	36	الأقمار الاصطناعية	إبراهيم الدسوقي موسوعة علوم الفضاء	01	122
محفوظات "النملة"	من أغاني الطفولة	01	43	إسحاق نيوتن والأرض	محمود قاسم	01	126
فوكس والحماية المدنية	نص مترجم من أدب الأطفال	01	46	محفوظات "القمر"	عباس محمود العقاد	01	133
حارس الليل والغزال	عن محمد حسن أبو دنيا بتصرف	01	50	خدأوج العمياء	قصص من التراث بلامين نادية وفاضل توفيق	01	134
قصة قرية	الصادق الفريوي من قصة صراع بتصرف	01	54	حفلات عرس	عن محمد ديب بتصرف	01	140
"الكشاف"	أحمد سحنون	01	61	في مهرجان الزهور	د. محمد المخزنجي	01	145
قصة الحيتان الثلاثة	حنين وود من كتاب الكتل الجليدية بتصرف	01	64	مسرح عرائس الجراجوز	خالد سليمان	01	148
بين التمساح والطيور	توني وولف من القصص الإفريقية بتصرف	01	68	شجرة الياسمين	من كتاب أناشيد ومحفوظات ج3	01	155
محفوظات "الغدير الطموح"	إيليا أبو ماضي	X	75	النفخ في الزجاج	عن القراءة العربية للسنة الخامسة	02	158
محفوظات "الماء سر الحياة"	محمد الأخضر السانحي	01	75	تبتدعان من التراب صورا	عن مولود فرعون بتصرف	01	162
ليلى في أحضان الطبيعة	سلسلة أصدقاء النبتة إعداد من أساتذة العلوم	01	77	"النجار"	الأخضر السانحي	01	169
عاصمة بلادي الجزائر	من كتاب السنة الخامسة بتصرف	01	82	كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا	سليمان فياض	01	172
من تقاليدنا	عن مجلة سياحة الجزائر ع:33 بتصرف	01	86	مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج	سليمان فياض	01	176
لوحات من صحراء بلادي	فاطمة هيرة سيكا مجلة الأصالة عدد 47,46 بتصرف	01	90	الحمامة المهاجرة	حسن رمضان فحلة أنغام الطفولة	01	183

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص 107.

<sup>2</sup> المرجع السابق، ص 102.

محفوفات "نشيد وطني"	محمد الأخضر السائحي	01	97	مغامرة في البحر	أرنست هيمينغواي بتصريف	01	185
---------------------	---------------------	----	----	-----------------	------------------------	----	-----

**قراءة الجدول:** تتقارب نصوص هذه السنة مع السنة السابقة لها من حيث طول النصوص والتوثيق وعدد الصور المرفقة ، إذ نجد الأنماط النصية ذاتها الحوارية والإخباري والسردية والوصفي<sup>1</sup> . مع الاكثار من النصوص المتصريف فيها والمترجمة والمأخوذة من الأدب العالمي ، إلى جانب الأخذ من المجالات ومن كتاب القراءة العربية للسنة الخامسة في النظام القديم ، كما لاحظنا تكرار اعتماد مؤلفين في العديد من النصوص . إلى جانب ذلك يغلب على النصوص الطابع القصصي . على خلاف النصوص الأصلية المدرجة تحت مسمى النصوص التوثيقية تمثل دروسا يستفيد منها المتعلم في حياته . أما نصوص المطالعة فجاءت قليلة جدا مقارنة مع نصوص القراءة ، إذ لم تتعدى ثلاثة نصوص هي ليلي في أحضان الطبيعة ص 77 ، خداج العمياء ص 134 ، مغامرة في البحر ص 185 .

وما نستطيع قوله إجمالا حول هذه النصوص ومن خلال تحليلها أنها استخدمت البنية التراتبية في تعليمية اللغة العربية باعتبارها الأنسب ، حيث يتدرج المتعلم في تعلم اللغة العربية بدءا بالحروف ثم الكلمات فالجمل وصولا إلى الفقرات والنصوص ، خاصة أن التلميذ في هذه المراحل الأولى من الدراسة أحوج إلى استخدام مثل هذه الأساليب ليستوعب الدروس اللغوية. فمن خلال تحليل مجموع النصوص تبين أنها تركز على البعد التكاملي والتواصلي للغة وهو ما تنشده مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. وهذا لا ينفي وجود مجموعة من النقائص التي تجلت لبعض العاملين على دراسة وتحليل هذه النصوص ، ومن بين ما توصلوا إليه من نقائص نذكر:

✗ غياب النص الجزائري بشكل ملحوظ ، وإن وجد فهو قليل جدا. رغم غنى الساحة التأليفية للطفل انطلاقا من واقعه.<sup>2</sup>

✗ نصوص القراءة لا تلبى الحاجيات اللغوية للمتعلم ، فإذا أسلمنا أن الوظيفة الأساسية للغة هي وظيفة التواصل حق لنا أن نقول أن المتعلم بعد أن يستكمل مرحلة التعليم الابتدائي باستطاعته التعبير عن الكثير من المواقف بلغة عربية فصيحة ، لكننا نلاحظ عكس ذلك ، إذ نجده يعجز عن وصف مكان يرتاده مرارا وتكرارا بلغة بسيطة ، ومرد ذلك فقر القاموس اللغوي المعد لمتعلمي المرحلة الابتدائية ، لأن المناهج لم تفكر في إدراج نصوص تعتمد ألفاظ الحضارة ، نتيجة عدم الاستفادة من البحوث المتخصصة في تحديد الرصيد اللغوي المعد للتعلم في هذه المرحلة.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص 11.

<sup>2</sup> ينظر : محمد سحواج ، "تعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي في ضوء إصلاحات الجيل الأول ، ص 101.

<sup>3</sup> السعيد بوعبد الله ، "دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي" ، ص 15.

✕ غياب التناسق بين نصوص سنة ثالثة ابتدائي وسابقتها، فبعد تناول (نص الحاسوب) في سنة ثانية نصدم بتناوله بعنوان الجهاز العجيب في سنة ثالثة وبمضمون يمحي ما تم تناوله في السنة السابقة .

✕ غياب الترتيب المنطقي في ترتيب المضامين النصية ، ففي حين تم تناول النصوص الواقعية التي تربط المتعلم بواقعه في السنتين الأولى والثانية ، نجد الخرافة وقصص الحيوان قد تم توظيفها في السنة الثالثة .وهو توظيف عكسي لمتطلبات المراحل العمرية .<sup>1</sup>

إلى جانب هذه القضايا النصية تتناول التعليمية موضوع القيم المتضمنة في النصوص .فهي المقصد المرجو منها .

1/2 القيم المتضمنة في نصوص كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إحصاء وتحليل ونقد :

يقصد بالقيم مجموعة من الأخلاق و التمثلات السلوكية والمبادئ الثابتة أو المتغيرة التي ترتبط بشخصية الإنسان إيجاباً أو سلباً. وبالتالي، تحدد كينونته وطبيعته وهويته انطلاقاً من مجموع تصرفاته الأدائية والوجدانية والعملية.<sup>2</sup> حيث تتفرع القيم إلى تنوعات حصرها أهل الاختصاص في:<sup>3</sup>

- قيم جمالية وتعني (الاهتمام بالشكل والألوان، والتناسق، وكل ما يتعلق بالفن).
- قيم اجتماعية وتعني ( اهتمام الفرد بالآخرين، وتكوين علاقات معهم والعيش معهم).
- قيم دينية وتعني (الاهتمام بمعرفة الخالق، وما رواء العالم الظاهري، والتوكل على الله، والعيش بهدف نيل الثواب عن طريق العمل من عند الله...الخ).

- قيم ترويحية وتعني (المرح، الإثارة، الجمال، التنسيق...الخ).
- قيم أخلاقية ويقصد بها (معرفة الحق، صنع الخير، المحبة، العدل...الخ).
- قيم ذاتية وتعني (الاهتمام بالذات، الصحة الصبر، الصدق...الخ).
- قيم اقتصادية وتعني (الاهتمام بالمنفعة، الثروة، الإنتاج، العصرية...الخ).
- قيم سياسية وتعني ( القوة ، السيطرة، التحكم...الخ).

وقد تناولنا موضوع القيم في مرجعيات السياسة التربوية تحت الأساس الاجتماعي في الفصل الأول

من الباب الثاني

<sup>1</sup> ينظر: الجواهر مودر " القيم التي تتضمنها الكتب المدرسية في ضوء المفاهيم الحضارية والقضايا المعاصرة " ، ص 48.

<sup>2</sup> جميل حمداوي: "منظومة القيم في مقررات التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب" <https://www.diwanalarab.com>

<sup>3</sup> ناصر ميزاب: "حو محاولة الكشف عن القيم والوسائط الناقلة لها، عبر نصوص كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي (دراسة تحليلية) " دراسات نفسية و تربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، عدد 9ديسمبر، ص 214، 213.

إذ تقر المنظومة التربوية أنها ذات طابع وطني ، عصري متفتّح على العالم، إذ حددت القيم المرجو إكسابها للمتعلمين والمتمثلة في: \* تعزيز الهوية بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك. \* التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.<sup>1</sup> وفي تحليلنا البسيط لمجموع القيم المتضمنة في نصوص كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وجدناها تتمثل في ما يلي:

## 2 / 1 بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي: العائلة (وجدانية= تحقيق الذات ، اجتماعية ، أخلاقية ،

سلوكية ) ، المدرسة ( معرفية ، تواصلية ، إنسانية ، بيداغوجية ) ، الرياضة و التسلية ( بيئية ترفيهية ، معرفية ) ، الحي ( اقتصادية ، اجتماعية ، تواصلية ) ، المحافظة على المحيط ( بيئية ، اقتصادية = ترشيد استهلاك ) ، التضامن والمواطنة ( إنسانية = التسامح و التعاون والتضامن ، وطنية = المواطنة ، جمالية ، اجتماعية ) ، المواصلات و الاتصال ( علمية = العولة ) ، الحفلات والأعياد ( دينية = الشعائر الدينية ، اجتماعية ، وطنية ) .

من خلال هذا الرصد نجد أن مضامين كتاب سنة أولى تعكس الحياة اليومية للمتعلم . وهي أهم القيم التي ينبغي يتزود بها المتعلم ، ويوظفها في مختلف الوضعيات التي تواجهه ، فتكسبه المهارات اللازمة ، كما تتميز الموضوعات بكونها حديثة وليست تقليدية ، فهي مما يصادف التلميذ في واقعه ، وتربطه ببيئته ومجتمعه ، ومن المفاهيم والقضايا المعاصرة المتضمنة نجد اثبات الذات وضرورة احترام الآخرين والتسامح ، وتدعيم الانتماء للأسرة والوطن ..... إلخ ، كما تناول الكتاب قضية ذات أهمية وهي ترشيد الاستهلاك واطلاع المتعلم على التكنولوجيا الحديثة في ميدان الاتصال والتواصل و المتمثلة في الانترنت.<sup>2</sup>

## 2 / 2 بالنسبة السنة الثانية ابتدائي

المدرسة ( تعليمية تعليمية وطنية ، بيئية ، جمالية ) ، الحياة الأسرية ( اجتماعية ، أخلاقية ) ، الحياة الاجتماعية ( اجتماعية ، أخلاقية ، إنسانية ) ، الأعياد الوطنية ( دينية ، وطنية ، تاريخية ، اجتماعية ) ، جسم الإنسان و الصحة ( صحية ، جمالية ) ، اللعب و الترفيه ( اجتماعية ، معرفية ) ، النقل و المواصلات ( استكشافية ) ، المدينة و الريف ( اجتماعية ، أخلاقية ) . الفلاحة ( أخلاقية ، اقتصادية ) ، عالم الحيوان ( معرفية ، علمية ) ، الطبيعة و البيئة ( بيئية ، أخلاقية ، اقتصادية ) ، المهن والنشاط

<sup>1</sup> ينظر: وزارة التربية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 عدد خاص فيفري ، ص. 77

<sup>2</sup> ينظر: الجوهر مودر " القيم التي تتضمنها الكتب المدرسية في ضوء المفاهيم الحضارية والقضايا المعاصرة ص 41، 42.

الاقتصادي (أخلاقية، اقتصادية)، الاكتشافات و الاختراعات (علمية، معرفية)، الإعلام ووسائل الاتصال (توعوية = يقظة).

من حيث المجالات نجد أن هذا الكتاب يتضمن مجالات كثيرة وموضوعات متنوعة، مما يجعلنا نتوقع أنه مشبع بقيم مختلفة، وتنوع اتجاهاته من وطنية وعالمية، ولكن عند العودة إلى المضامين نجد أن كثرتها لا تعني أهميتها بالضرورة، بسبب ما يلاحظ من تكرار مواضيع على حساب أخرى أكثر أهمية منها، لم تحظ باهتمام كبير، كما نلمس عدم التوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية، فقد وقع التركيز على القيم الاجتماعية كالتسامح والتعاون والتفاهم مع الآخرين، والتعايش معهم على حساب القيم الوطنية والقومية والهوية. التي خصص لها مجال الأعياد الوطنية فقط.<sup>1</sup>

### 3/2 بالنسبة السنة الثالثة ابتدائي المدرسة (ذاتية، معرفية، جمالية)، العائلة (اجتماعية)

، الأعياد (دينية)، الصحة وجسم الإنسان (توعوية)، العلاقات الاجتماعية (وجدانية، اجتماعية)، الطبيعة و البيئة (معرفية، بيئية)، الريف وخدمة الأرض (اقتصادية)، المدينة و الحرف (وطنية، خدماتية)، الإعلام ووسائل الاتصال (علمية، معرفية، إعلامية)، الألعاب (ترفيهية).

إذ لا يختلف مضمون هذا الكتاب عن سابقه، وإن بدا أنه تدعم بالنواحي القيمة على تنوعها كما هو مبين أعلاه، ورغم ذلك يلاحظ على مضامينه القيمة قصورها في تناول الجوانب الثقافية المتعلقة بالتراث الجزائري الأصيل من عادات وتقاليد متنوعة، إلى جانب القصور في تناول القضايا العالمية كالعولمة.<sup>2</sup>

### 4/2 السنة رابعة ابتدائي: الحياة والعلاقات الإنسانية (أخلاقية، اجتماعية)، الحياة والخدمات

الاجتماعية (اجتماعية، إنسانية)، الهوية الوطنية (وطنية)، التغذية و الصحة ()، الكوارث الطبيعية (علمية)، التوازن الطبيعي وحماية البيئة (اجتماعية، علمية)، عالم الصناعة والابتكار (علمية)، الرياضة البدنية والفكرية (ذاتية، علمية)، الحياة الثقافية الفكرية (ثقافية)، السياحة والأسفار والرحلات (ثقافية، معرفية، اجتماعية).<sup>3</sup>

لقد احتوى الكتاب على نصوص متعددة ومتنوعة، فنجد مفاهيمها متعلقة بالقيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية والتاريخية والوطنية والعلمية، وعلى سبيل المثال: نجد نص (سر خولة) ص 12 مقتطف من مجلة

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 46.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 48.

<sup>3</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة رابعة من التعليم الابتدائي.

العربي الصغير، يحمل قيما تربوية وأخلاقية وتعليمية، حيث تناول مفاهيم تمثل قيم العمل و التعاون والإحسان.

وكذا نص (قصة النبي سليمان) ص: 03 من سير قصص الأنبياء عليهم السلام، يتحدث فيه عن القيم الدينية، ذات أبعاد اجتماعية كالعدل واحترام الرأي الآخر وكذلك نص البطلة (لالة فاطمة تسومر) ص: 42 فهو نص ذو طابع تاريخي وطني الغاية منه هو التعريف برموز الثورة الجزائرية إبان فترة الاستعمار الفرنسي، وهناك نصوص أخرى ذات طابع علمي، مثل نص (قصة التلفاز) ص: 103، يحمل قيمة تربوية تعليمية، وهي غرس فكرة الاختراع والاكتشافات لدى المتعلم أما نص (بيكاسو و الفتاة) ص: 148، المأخوذ من مجلة العربي الصغير، فهو ذو بعد ثقافي وتربوي وجمالي، يغرس في نفوس المتعلمين حب الفن وتذوقه.<sup>1</sup>

حيث ارتكزت قيم المحتويات على القيم الاجتماعية، ثم تلتها قيم العلم والمعرفة، تلتها القيم الدينية، ثم قيم الصحة والبيئة والقيم الاقتصادية، وبشكل ضعيف القيم الفنية والسياسية، وذلك من منطلق المعارف السابقة التي تلقاها التلاميذ في الطور الأول، حيث يسجل اتساع رقعة وعي التلميذ من المحيط الأسري والحي والمدرسة إلى محيط المدينة والوطن، أما بالنسبة للقيم الاقتصادية يفسر زيادة ورودها في هذا الطور بتمكن التلميذ من بعض الوسائل الأساسية التي تساعد على إدراك الجانب الاقتصادي وهو ما جاء على حساب القيم الفنية، كما نلاحظ الاهتمام الواضح بقيم العلم والمعرفة، وهو ما يعد منطقيا باعتبار المرحلة مازالت تؤكد على تحفيز التلميذ لعملية التعلم، كما نسجل ضعف ورود القيم السياسية، وذلك لورودها في مادة التربية المدنية.<sup>2</sup>

**2/5 السنة الخامسة ابتدائي: القيم الإنسانية (ذاتية، أخلاقية، اجتماعية)، العلاقات الاجتماعية (اجتماعية، أخلاقية، دينية)، الخدمات الاجتماعية (اجتماعية، خدماتية، دينية)، التوازن الطبيعي والبيئة (بيئية، أخلاقية)، الهوية الوطنية (وطنية، ثقافية، سياسية)، الصحة والرياضة (ذاتية اجتماعية)، غزو الفضاء والاكتشافات العلمية (علمية معرفية)، الحياة الثقافية والفنية (ثقافية، فنية)، الصناعات التقليدية والحرف (وطنية، ثقافية، اقتصادية)، الرحلات والأسفار (علمية، ثقافية استكشافية).<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> ينظر: محمد سحواج، "تعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي في ضوء اصلاحات الجيل الأول"، ص 101.

<sup>2</sup> ينظر: اسماعيل رابي، "أنواع القيم المتضمنة في كتب القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي في النظام التعليمي الجزائري"، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جانفي 2014، ص 63.

<sup>3</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.



تمثل السنة الخامسة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ، جاء ورود القيم في محتويات النصوص غير مختلفة عن السنوات السابقة ، حيث غلب عليها الطابع الاجتماعي ، تلتها القيم الدينية والفنية ثم قيم العلم والمعرفة ، أما قيم الصحة والبيئة و القيم الاقتصادية والسياسية في الاهتمام الأخير . ومن خلال تناول المحتويات لوحظ ظهور قيم التذوق الجمالي ، وهو ما يفتح المجال لتنمية أحاسيس ومشاعر التلاميذ والتشجيع على التعبير عليها أو هو الحال ذاته مع القيم الدينية كموجه للسلوك ومنظم للعلاقات مع الآخرين وخاصة في جوانب الاحترام والتوقير والتقدير ، مع تراجع الاهتمام بقيم العلم والمعرفة مقارنة مع السنوات السابقة ، وهذا يعني نوعا من تشبع التلميذ بهذه القيم ، حيث أنه الآن يدرس في الطور الثالث من التعليم الابتدائي أين تم الاهتمام أكثر بالجوانب التواصلية للتلميذ كفرد مستقل وعضو في جماعة من جهة ثانية.<sup>1</sup>

خلاصة القول في هذا المقام: أن هذه النصوص تحتوي على قضايا هامة بالنسبة لتنشئة الطفل على القيم الانسانية والأخلاقية و على حب الوطن ،<sup>2</sup> فكتب اللغة العربية من خلال محتوياتها على نقل القيم الاجتماعية وقيم العلم والمعرفة في المستوى الأول ثم قيم الصحة والبيئة في المستوى الثاني ، وأخيرا القيم الفنية والاقتصادية والسياسية ، ويمكن فهم هذا الترتيب في ضوء سن التلاميذ المستهدفين بهذه القيم من جهة ، أين يعد الإعداد الاجتماعي والمعرفي والخلقي الديني مهما جدا ، ومن جهة ثانية وجود مواد تعليمية أخرى قد تستهدف قيما أخرى كمادة التربية المدنية ومادة التربية الاسلامية وقيمهما السياسية والاقتصادية والدينية والأخلاقية بشكل أكبر.<sup>3</sup>

ورغم ما ذكر فقد سجل على مضامين هذه الكتب وقيمهما حين تحليلها النقائص التالية :

❑ غياب النصوص الدينية ، وكان من المفروض تواجدها مع المحتوى التعليمي ، وهذا من أجل بث المعاني الروحية والتعاليم الدينية ، مثل التسامح ، الصدق ، الرحمة ، نبذ الحقد والبغضاء ، مع تنمية الذوق الديني لدى المتعلم.<sup>4</sup>

❑ تقصير الكتب في توعية التلاميذ بالتنوع الثقافي للمجتمع الجزائري ، إذ نشد من إبراز هذا التنوع الدعوة إلى احترام هذه الاختلافات واعتبارها من الجوانب الايجابية التي تؤهل الفرد الجزائري لتقبل الآخر كيفما كان انتماءه.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ينظر : اسماعيل رابحي ، "أنواع القيم المتضمنة في كتب القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي في النظام التعليم الجزائري " ، ص 64.

<sup>2</sup> ينظر: الجوهري مودر " القيم التي تتضمنها الكتب المدرسية في ضوء المفاهيم الحضارية والقضايا المعاصرة " ، ص 49.

<sup>3</sup> ينظر : اسماعيل رابحي ، المرجع نفسه ، ص 65.

<sup>4</sup> ينظر : احمد سحواج ، "تعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي في ضوء اصلاحات الجيل الأول ، رياض النصوص للسنة الرابعة ابتدائي نموذجا مقارنة وصفية تحليلية ، ص 101 .

- ☒ قلة الاهتمام بالقضايا العالمية كالعولمة و مخاطرها على الأمة الإسلامية والعربية.
- ☒ قلة النصوص المقتبسة من أدب الأطفال والمتعارف على جودتها وتهذيبها لقيم المتعلم وعملها على توسيع مداركه من خلال الجانب القصصي الغني بالمفردات المناسبة لهذه المرحلة .
- ومن النقيصة الأخيرة ننتقل للحديث عن موضوع بالغ الأهمية والمتمثل في المعجم المفرداتي المقرر في النصوص التعليمية والأنشطة المنبثقة عنها .

### 3/1 تعليمية المفردات المعجمية في نصوص كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية :

من خلال احتكاكنا بالتعليمية وتعليمية المواد خاصة ، لاحظنا أن جل الدراسات المقامة على تعليمية اللغة العربية لا تخرج عن تعليمية النحو ، التعبير الشفوي والكتابي ، تعليمية النصوص ، أما تعليمية المفردات المعجمية فتشهد افتقارا في التشخيص التعليمي.

وإذا أردنا الاجتهاد في صوغ مفهوم إجرائي لتعليمية المفردات المعجمية من منطلق مدونة بحثنا ، يمكننا القول أنها الاشتغال على المفردات المقررة في نصوص اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وصفا وتحليلا ونقدا بغية تصور رصيد معجمي مناسب لتلاميذ هذه المرحلة ، رصيد مفرداتي يساعد على اكتساب ثروة مفرداتية معلومة النطق والكتابة والمعنى ، قصد استثمارها في سياقات تعليمية وحياتية تواصلية ناجحة.

ومن خلال هذا المفهوم نستطيع تصور مجالات اشتغال تعليمية المفردات المعجمية في الاهتمامات التالية :

- حصر الخصائص النمائية عامة واللغوية خاصة لمتعلمي العينة المراد تعليمها .
- رصد القوائم المفرداتية لأفراد العينة مع التركيز على مصادرها .
- حصر الأهداف والكفايات اللغوية في بعدها المعجمي وفق احتياجات وقدرات المتعلمين
- اختيار محتوى مفرداتي مناسب ومنمي للثروة اللغوية لمتعلمي هذه المرحلة .
- توظيف مدونات نصية ذات تأليف وإخراج فعال في تحقيق الكفايات المعجمية .
- تعليم مفردات اللغة من حيث إدراك نطقها وكتابتها ومعانيها .
- استثمار الوسائل التكنولوجية لترسيخ مدلولات الدوال .

<sup>1</sup> ينظر: الجوهر مودر ، المرجع نفسه ، ص 49.50.

- البحث في واقع المعجم المدرسي وفاعليته في ترسيخ الرصيد وإثرائه.
  - وبالإضافة إلى ما اجتهدنا في صوغه ، نضيف - مع بعض التصرف - ما أشارت إليه نبيلة عباس في مقالها، إذ ترى أن اهتمامات تعليمية المعجم تنحصر أيضا في:<sup>1</sup>
  - تفعيل استعمال المعجم .
  - البحث في القدرة على استعمال الكلمات في السياق المناسب في إطار مجموعة من العلاقات الدلالية (الاشتراك ، الترادف ، التضاد ، الحقول الدلالية ، العلاقات الصرفية ) .
  - البحث في كيفية استثمار ظاهرة الاشتقاق لأهميتها في ترسيخ الكلمات في ذهن المتعلم في إطار شبكة منتظمة تمثل حقا اشتقاقيا . تسمح له باكتساب أكبر قدر ممكن من المفردات ، مع توظيف مختلف الصيغ الصرفية المتعلمة وفق مستواه .
  - البحث في كيفية ترسيخ المكتسبات الفردية من خلال التمارين التي تأخذ بعين الاعتبار توظيف الكلمات في سياقات متنوعة ، من خلال تجاوز مرحلة التلاميذ بقوائم من المفردات بمعزل عن السياق والتي غالبا ما يتم نسيانها ونسيان معانيها معها .
  - البحث في معرفة الخصائص الدلالية واللفظية للمفردة . وكيفية استثمارها في مختلف السياقات اللغوية التي يواجهها في إطار الوضعية التواصلية التي يتواجد فيها.
- هذه جل ما يمكن أن تشتغل فيه وعليه تعليمية المفردات في المدونات التعليمية ، أما مقامنا هذا فسنبحث عن ما خصصته مناهج اللغة العربية للمعجم في سنوات المرحلة الابتدائية .
- 1/3/1 بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي: تتم تعليمية المفردات عبر الأنشطة التالية :
- أشاهد واستمع: يُدعى المتعلمون إلى تأمل المشهد والتعبير عنه بصفة تلقائية، قصد تقريرهم من نصّ التسميع. ثم يوجهون إلى استماع بوعي لما يلقى عليهم.
- أكتشف: يوجه المتعلمون إلى تأمل الصورة، قصد الوصول بهم إلى استخراج الجملة التي تعبر عنها، ثم استخراج الكلمة المشتملة على الحرف المستهدف، ويجرد منها الحرف بعد اكتشافه أو تستخرج منها الكلمات المشتملة على آلية القراءة.

<sup>1</sup> ينظر: نبيلة عباس ، تعليمية المفردات المعجمية في الكتاب المدرسي - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً-، العربية ، ع 7 ،

- أثبت: تقدم للمتعلم كلمات سبق التعرف عليها بعد أن اكتشفها. أو كلمات مشتملة على الحرف المستهدف، يطلب منه قراءتها تثبيتها له، قصد ... والتثبيت.
- أصوغ: (وهو نشاط في "استعمل وأعبر"): يُوجه المتعلم إلى مشاهدة الصّور، لاستخلاص ما تمثله من رصيد لغوي، سبق التعرف عليه في (أشاهد واستمع)، مع استعمال تراكيب لغوية مستهدفة
- أتذكّر (وهو ثاني نشاط في "استعمل وأعبر"): يدعى المتعلم إلى مشاهدة الصورة، لاستحضار الرصيد اللّغوي المستعمل، والتركيب المستهدف، قصد التذكّر لتوظيفهما.
- أرتّب (وهو ثالث نشاط في "استعمل وأقرأ"): يدعى المتعلم إلى توظيف مكتسباته اللّغوية معجماً وحروفاً.
- أحفظ: تُقدّم للمتعلم مجموعة من المقطوعات الشعرية قصد إثراء رصيده اللغوي وتنمية ملكة الحفظ والاستظهار، والحس الجمالي لديه.<sup>1</sup>
- حيث يتم بناء الأرصدة المفرداتية من خلال هذه الأنشطة عبر ربط الدال بالمدلول صورة أو مشهد بالكلمات الدالة عليها، ثم استذكار هذه الأرصدة في مقامات أخرى. قصد توظيفها وتثبيتها. حيث لا يتم الاكتفاء بما سبق ذكره، بل يلجأ إلى المحفوظات لإثراء ذلك الرصيد بأسلوب جمالي.
- إلى جانب هذه الأنشطة نجد الكتاب المدرسي قد حدد مجالات وحقول الأرصدة اللغوية المقرر ترسيخها لتعليمي هذه السنة والمتمثلة في معجم مجال العائلة، معجم مجال المدرسة، معجم مجال الرياضة والتسلية، معجم مجال الحي، معجم الكلمات الدالة على المشروع المقرر.<sup>2</sup>
- 2/3/1 بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي: وتتجلى تعليمية المفردات في الأنشطة التالية:
- قراءة (أداء + شرح): يقرأ المعلم النص متمثلاً المعاني ليتمكن المتعلمين من قراءة الفقرات فقرةً فقرةً و ينجزوا "أشرح" لشرح الكلمات الغامضة من خلال السياق – دون تقديم مرادف لها – لتسهيل قراءتها. يستخدم قرائن لغوية و غير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة
- نشاط "أستخرج وأستعمل" أن يكون قادراً على استعمال الألفاظ الدالة على الفضاءات المقررة.<sup>3</sup>
- أنشطة يقر المنهاج أنها منطلقة من نصوص القراءة التي تتطرق إلى موضوعات وتروج لأرصدة وظيفية، وحولها تدور كل الفعاليات اللغوية من قراءة وعمليات اكتشاف الصيغ والتراكيب. فالقراءة

<sup>1</sup> ينظر: دليل كتاب اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي، ص 12-14.

<sup>2</sup> ينظر: كتاب التلميذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جدول المحتويات.

<sup>3</sup> ينظر: دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، ص 13، 14.

فعالية لغوية بتدرب بها المتعلم على عملية الأخذ والاكتساب من النصوص الموضوعية.<sup>1</sup> صوص متنوعة قريبة في تناول المتعلم مَبْنَى ومعنى تهدف إلى تفتح ذهنه و تنمية تفكيره ولغته بتناولها لمجموعة من المعاني الحضارية والعلمية والأخلاقية. وبذلك تروّج رصيّدًا وظيفيًا يسدّ حاجاته التبليغية وكذا مجموعة من الأدوات و الصيغ التي يلجأ إليها المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي. حيث يشترط في الموضوعات المقترحة أن تتعلّق بالمحور الرئيسي، وأن تعمل على ترويج مفردات الرصيد اللغوي العربي الخاص بالسنة الثانية الابتدائية. والموضوعات المذكورة بين قوسين مذكورة على سبيل التمثيل. (الدخول إلى المدرسة علاقة الطفل بزملائه ) طاعة الوالدين...، (عيد الفطر... أول نوفمبر...)، (علاقة الطفل بأنداده في الشارع...) (الألعاب...)، (المزرعة - الحقل...) (الفصول...)، (وسائل النقل - الرحلات...)، (الهاتف...) (المرض والعلاج - الرياضة...)، (أنواع الحيوانات...) (الحرف التقليدية...) (الحياة في الريف...) (البيع والشراء - إنتاج مواد (الهاتف المنقول... القمر الصناعي...)).<sup>2</sup>

◀ . التعبير الكتابي: التعبير نشاط تابع لنص القراءة أيضا، فهو يتيح للمتعلّم أن يستثمر كل مكتسباته من النص استثمارا منظما ينصب على الأساليب و التراكيب و الصيغ، ليصل إلى التعبير في مجال أوسع يغني رصيده الوظيفي وبذلك يتأتى له إنتاج نموذج الخـاص<sup>3</sup>.

◀ أثري رصيدي اللغوي : وهو معجم مصور حاو لدوال ومدلولات تم تناول موضوعاتها في نصوص القراءة ، إذ نجد اقتران الصورة بمدلولها دون أي شرح.

◀ المحفوظات والأناشيد: تعتبر المحفوظات وسيلة لتعزيز رصيد التلاميذ اللغوي والأدبي. حيث تعمل على تزويدهم بـزاد من الألفاظ والتعابير التي تعينهم على الكتابة و تساعدهم على التعبير الجميل<sup>4</sup>، إضافة إلى تنمية الخيال و تقوية الحفظ والتذكر لدى المتعلمين<sup>5</sup>.

3/3/1 بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي: تتمظهر تعليمية المفردات في العديد من مقررات المنهاج تمثلت بشكل خاص في استمرار تناول المحاور المقررة في السنة السابقة ولكن بتوسيع دائرتها إثراء للرصيد اللغوي و المعرفي المناسب للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي<sup>6</sup> ، وهو ما ذكره الجدول السنوي للمحتوى في كتاب التلميذ تحت مسمى المعجم ، والذي جاءت أرصده متناسقة متوازية مع المحاور

<sup>1</sup> منهاج سنة ثانية، ص 14.

<sup>2</sup> منهاج السنة الثانية، ص 18.

<sup>3</sup> المصدر نفسه، ص 15.

<sup>4</sup> الصفحة نفسها .

<sup>5</sup> الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية ، ص 23..

<sup>6</sup> منهاج سنة ثالثة ابتدائي، ص 18.

المدرجة ، حصرت في (الرصيد الخاص بالمدرسة، الرصيد الخاص العائلة ، الرصيد الخاص بالمنزل، أصداد الصفات ، الرصيد الخاص بالأطعمة ،الرصيد الخاص بالطب ، الترادف ، الأصداد في الأسماء والأفعال ، الرصيد الخاص بالعصافير ، الرصيد الخاص بالأشجار ، الرصيد الخاص بأدوات الفلاحة ، الرصيد الخاص بالمدينة ، الرصيد الخاص بالحرف ، الرصيد الخاص بوسائل الاتصال ، الرصيد الخاص بالألعاب والرياضة )<sup>1</sup>، يتم تناولها عبر نشاط أثري لغتي على شكل تمارين لترسيخ الكلمات في سياقاتها الدالة عليها ، الترادف ، تحديد الحقول الدلالية... إلخ<sup>2</sup>، كما يتم تناولها عبر نشاط الوقفة التقييمية في تمرين أثري لغتي<sup>3</sup>، وهو مرسخ للنشاط سابق الذكر . كما نجد تجليات تعليمية المفردات في الأنشطة التالية :

◀ **نشاط القراءة:** حيث يمثل درس القراءة وحدة متماسكة يستغل فيها المقروء و المكتوب. إذ هو نشاط لغوي يتدرّب بها المتعلّم على عملية الأخذ و الاكتساب من النصوص المقرّرة بما تتناوله من موضوعات وما تحمله من رصيد وظيفي<sup>4</sup>، من خلال الأهداف المعجمية المرصودة لدروس القراءة القراءة والمتمثلة في تنمية ثروة المتعلم اللغوية مما يساعده على التعبير بطلاقة تنمية رصيد المتعلم المعرفي و اللغوي.<sup>5</sup>

◀ **نشاط الإملاء:** يعمل هذا النشاط في بعده المعجمي على تنمية قدرة المتعلّم على ملاحظة الظواهر الخطيّة، و تعليمه كتابة الكلمات بصورة صحيحة واستخدام علامات التّرقيم و تنظيم الكتابة.<sup>6</sup>

6

◀ **نشاط التعبير الكتابي:** إذ تتجسد تعليمية المفردات وترسيخها من خلال الانطلاق من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية. الدالة بالنسبة للتلميذ والمعبرة عن اهتماماته و ميوله و حاجاته و حياته ، حيث يجد فرصة لتوظيف ما تعلّمه كتابيا وبذلك يحدث الاكتساب والترسيخ في الآن ذاته.<sup>7</sup>

<sup>1</sup> ينظر: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجدول السنوي للمحتوى .

<sup>2</sup> المصدر نفسه ، ص 13، 21 على سبيل التمثيل.

<sup>3</sup> المصدر نفسه ، ص 26، 44 على سبيل التمثيل .

<sup>4</sup> ينظر: منهاج السنة الثالثة، ص 13.

<sup>5</sup> ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة، ص 17، 18.

<sup>6</sup> ينظر: منهاج سنة ثالثة ابتدائي، ص 14، 15.

<sup>7</sup> ينظر: المصدر نفسه ، الصفحات نفسها .

◀ نشاط الإدماج: تظهر تعليمية المفردات ضمن النشاط الكتابي الذي يستند إلى وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية معقدة، تحتاج إلى توظيف مكتسبات متنوعة<sup>1</sup>. مما يجعل المتعلم يستنفر أرصدته اللغوية في تحقيق الوضعية الإدماجية بنجاح.

◀ نشاط المحفوظات: حيث يعمل هذا النشاط على تنمية خيال المتعلم، وتقوية ذاكرته، مما يؤدي إلى تزويده برصيد لغوي وأشكال تعبيرية راقية.<sup>2</sup>

ففي كتب السنوات الأولى من التعليم الابتدائي يكتسب المتعلم المفردات والمصطلحات القريبة إليه وإلى أفراد عائلته وممارستهم اليومية و سلوكياتهم المتعلقة بالأسرة وبغرفة البيت والأدوات المدرسية وأسماء الحيوانات بالتمييز بين الحيوانات الأليفة وبين الحيوانات المتوحشة، موضحا ذلك بالصور. لكن في بعض الحالات لا يمكن للمتعلم أن يفهم المعاني المجردة، لأنها خالية من الصور والأشكال، مثل: سعر، النجيب المسؤول، الانتخاب، المتفوقون، قيمة، تضامن... الخ. كما يصعب عليه فهم المصطلحات العلمية ك: الأنترنت، رسائل إلكترونية، لوحة المفاتيح، الزر، البذرة. كما نلاحظ بعض المفردات الصعبة مثل: هائج، غائم، موظف، بدوي، تذيير، كاضمة، شباك، ذقن، مكتب، العجل، الريف، خيمة، قذف، رأوغ البادية، تسامر (دردش)، القطيع، الرعاية، الإدارة..، إذ لم توضح هذه الأمثلة الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى الابتدائي، ولم تشرح إطلاقا وهذا ما جعل المتعلم ينفر منها لكونها معقدة جدا وصعبة ولا تليق تماما للمستوى الذهني للطفل الذي يميل إلى اكتسابه للأمور السهلة والبسيطة.<sup>3</sup>

لقد استعملت لفظة كاضمة حسب الصورة التي تقابلها معنى الإناء الذي يملأ بالماء أو غيره، إلا أنها وردت في قاموس المنجد مكتوبة بالظاء وليست بالضاد بالمعنى التالي: الكاظم (ج) كظم: الساكت، بعير كاظم: عطشان، يابس الجوف.. نلاحظ أن لفظة كاظم تدل على معنى مغاير للفظه كاضمة التي لم ترد في المعاجم العربية الحديثة وهي ليست شائعة من حيث الاستعمال؛ ونضيف لفظة "سامر" التي لم تشرح أيضا في الكتاب فهي غامضة حتى على الأستاذ الذي يعود للبحث عن معناها في القاموس فتكون أعقد عند التلميذ، فقد جاء في المنجد كالتالي: تسامر القوم: تحدثوا ليلا. نلاحظ أن معنى هذه اللفظة متساويا والمعنى الوارد في الكتاب، إلا أن الصعوبة التي تلقاها التلميذ تتمثل في عدم استعمال هذه

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق، الصفحات نفسها.

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه، ص 15.

<sup>3</sup> ينظر: خليفاتي حياة، "المصطلحات ومفاتيحها في الكتاب المدرسي للطور الابتدائي، كتاب القراءة للغة العربية للغة العربية نموذجاً"، ص 102، 103.

اللفظة لدى المثقفين في هذا العصر. واللفظة الواردة في كتاب السنة الثانية مثل مخدعة بمعنى السكين ليست شائعة من حيث الاستعمال. فأخذوا ألفاظا من اللغات الأجنبية ثم عربوها مثل: رادار، جهاز ستيريو، مسجل فيديو، كاميرا، كبسولة، البورتريه قيثارة، واستعملت ألفاظا مترجمة إلى اللغة العربية مثل: قمر اصطناعي، هوائي مقعر، هاتف نقال؛ عدسة مكبرة، مجهر، مكوك فضائي عوض الصاروخ. لقد انتشرت هذه الظواهر اللغوية من تعريب وترجمة المصطلحات في كل الكتب في كل مستويات التدريس وليس في كتب اللغة العربية فحسب بل بشكل بارز في كتب التربية المدنية والتربية العلمية والتكنولوجية والرياضيات.<sup>1</sup>

4/3/1 بالنسبة للسنة الرابعة ابتدائي: يمكن استقراء تعليمية المفردات من خلال ما سطره منهاج هذه السنة والوثائق المرافقة له. حيث تشكل السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي، وهو طور تعزيز التحكم من التعلّمات الأساسية، و عليه يركز تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي على توسيع مكتسبات التعلّم وتطويرها بتناول مفاهيم جديدة ومعارف متنوعة، مع تدريب المتعلّم على توظيفها والبحث فيها و استعمالها في مواقف متنوعة قصد التحكم في الكفاءات اللغوية المستهدفة التي سوف تتجلى في تنظيم معلوماته ومعالجتها في التواصل الشفهي والكتابي.

ومن هنا ينبغي أن يتوصل المتعلّم إلى استعمال القراءة والتعبير والكتابة لتفعيل التكامل المطلوب، والوصول إلى المعلومات وإدراك المحاور التي تعالجها و "المبادئ" والمجالات التي تقوده إلى التوسع فيها بواسطة الفضول المعرفي واختيار قدراته ومهاراته المكتسبة، وحينئذ سوف يتعزز لديه التعلّم الذاتي وروح البحث لاكتشاف محيطه وفضاءات أخرى يجدها في المطالعة والنصوص اللغوية التي تنمي حصيلته المعرفية واللغوية، وفي هذا السياق فإن التقرب من القواعد النحوية والصرفية والإملائية يساعده على استخدام ضوابطها شفهيًا و كتابيًا.<sup>2</sup>

غايات معجمية تم رصدها انطلاقا من مجموع المحاور المقررة والمتمثلة في: الحياة والعلاقات الإنسانية (الرصيد الخاص بالزمن. الترابط بالدلالي. التعامل مع القاموس ) الحياة والخدمات الاجتماعية(التضاد. الترادف التعامل مع القاموس) الهوية الوطنية(الرصيد الخاص بالهوية بالرصيد

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 103.

<sup>2</sup> منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 11.



الخاص بالبطولة. التضاد ) التغذية و الصحة (.الرصيد الخاص بالأمراض الرصيد الخاص بالتغذية (الترادف ) الكوارث الطبيعية(التعامل مع القاموس المترادف . الترابط بين الكلمات ) التوازن الطبيعي وحماية البيئة (الرصيد الخاص بالنحل . الرصيد الخاص بالبحر . الرصيد الخاص بالحشرات ) عالم الصناعة والابتكار(الرصيد الخاص بالطائرة.الرصيد الخاص بالتلفزة - الحاسوب والإنترنت) الرياضة البدنية والفكرية(الرصيد الخاص باللعب التعامل مع القاموس . التضاد) الحياة الثقافية الفكرية( التعامل مع القاموس المترادف ) السياحة والأسفار و الرحلات( التعامل مع القاموس . المجالات المعجمية ).<sup>1</sup> إذ يتم تناول هذه الأرصدة اللغوية ذلك من خلال جميع الأنشطة اللغوية وعلى رأسها يتم تناولها عبر نشاط أثري لغوي<sup>2</sup> على شكل تمارين لترسيخ الكلمات في سياقاتها الدالة عليها ، الترادف ، تحديد الحقول الدلالية... إلخ ، كما يتم تناولها عبر نشاط الوقفة التقييمية في تمرين أثري لغوي<sup>3</sup> ، وهو مرسخ للنشاط سابق الذكر . كما نجد تجليات تعليمية المفردات في الأنشطة التالية :

◀ **نشاط القراءة واستثمار النص:** إذ أن القراءة وحدة لغوية يتدرب من خلالها المتعلم على عملية الأخذ والاكتساب من النصوص فهي مجال غني بالمضامين والدلالات التي تكون إطارا عاما للدرس اللغوي ، إلى جانب استعمال بعض المصطلحات وذلك مساهمة لقدرات المتعلم العقلية واللغوية ومحاولة للارتقاء به على المستوى الاستدلال و المنطقي.<sup>4</sup>

◀ **نشاط التعبير الشفهي والتواصل:** ويأتي نشاط التعبير الشفهي عقب نشاط القراءة مباشرة حيث يكون المتعلم قد اكتسب رصيذا. ينمي ثروته اللغوية ويوظف المكتسب منها.<sup>5</sup>

◀ **نشاط الإملاء:** تتميز الإملاء في هذا المستوى بالتركيز على المسموع المتضمن للقواعد الإملائية وتهدف الإملاء إلى الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية. التعرف على قواعد الإملاء قصد إدراك بناء الكلمة<sup>6</sup>. وهو ما يعمل على ترسيخ بنية الكلمة ومعناها.<sup>7</sup>

◀ **نشاط التعبير الكتابي:** وذلك من خلال الانطلاق من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية . حيث يصب التعبير الكتابي أيضا في نشاط كتابي غالبا ما توظف فيه المكتسبات المختلف<sup>1</sup>، فالمتعلم الذي

<sup>1</sup> ينظر: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جدول المحتويات .

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص 13،21 على سبيل التمثيل.

<sup>3</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص 13،21 على سبيل التمثيل.

<sup>4</sup> ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 17،18.

<sup>5</sup> ينظر: المصدر نفسه 18.

<sup>6</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص 19.

<sup>7</sup> ينظر: الصفحة نفسها .

يدرس ظاهرة لغوية في سياقها الطبيعي (أي النص) لا يكتشف من وراء ذلك القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية... فقط ، بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد إفرادي وثقافي وكيفية توظيف أليات لغوية في إنتاجه الكتابي و الشفوي.<sup>2</sup>

◀ نشاط المطالعة: حيث تعمل على الانتفاع من المقروء بإثراء رصيده اللغوي والمعرفي. ، اعتمادا على استعمال القاموس للبحث عن معاني الكلمات الغامضة لديه.<sup>3</sup>

◀ نشاط المحفوظات: يقبل المتعلم على حفظها و الإكثار من ترديدها لأنه يتأثر بمضمونها وبجمالها، مما يجعله يتحكم في الإلقاء لمختلف المعاني الواردة في النص المحفوظ ، مع تمثل المحفوظ تمثالا دالا على مضمون النص.<sup>4</sup>

5/3/1 بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي: يعتبر تعليم اللغة العربية في هذه السنة تعزيزا لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة ، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط . فإذا حل المتعلم أكبر المشكلات المتعلقة بالتواصل الكتابي والشفوي ، قبل المرحلة اللاحقة على التعلّيمات المختلفة برصيد من المعارف اللغوية والثقافية يؤهله لمزاولة الدراسة.<sup>5</sup>

ومن بين تلك الأرصدة مجموع المفردات المعجمية التي سينتقل بها إلى المرحلة اللاحقة. وقد خصص لها منهاج اللغة محتوى موازيا لما هو متناول في المحاور المقرر ، والمتمثلة في : القيم الإنسانية ( التعامل مع القاموس . الترادف) العلاقات الاجتماعية ( الاشتقاق . التضاد . الرصيد الخاص بالتضامن ) الخدمات الاجتماعية ( الرصيد الخاص بالحماية المدنية. الترادف في الصفات . الرصيد الخاص بعمل الكشافة) التوازن الطبيعي والبيئية ( توظيف الاشتقاق . الرصيد الخاص بالبحار) الهوية الوطنية ( الرصيد الخاص بالمعالم الأثرية . الرصيد الخاص بالاحتفالات . الوطنية و الأيام الوطنية . الرصيد الخاص بالصحراء) الصحة والرياضة ( الرصيد الخاص بالأطباق المحلية والعالمية . الرصيد الخاص بالميدان الطبي التعامل مع القاموس ) غزو الفضاء والاكتشافات العلمية ( التعرف على الكواكب التعرف على الأقمار الصناعية . التعرف على بعض العلماء ) الحياة الثقافية والفنية ( الرصيد الخاص بالأعراس . الرصيد

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق ، ص.20.

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص 25.

<sup>3</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص.21.

<sup>4</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص.22.

<sup>5</sup> اللجنة الوطنية للمناهج : مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي جوان 2011 ، ص.10.

الخاص بعالم الأزهار ) الصناعات التقليدية والحرف ( الرصيد الخاص بالمرسح و السينما. الرصيد الخاص بحرفة الزجاجي. الرصيد الخاص بالحرف ( الرحلات و الأسفار ) الرصيد الخاص بالرحلات. الرصيد الخاص بعالم البحار<sup>1</sup>، حيث يتم تناول هذه الأرصدة عبر نشاط أثري لغتي على شكل تمارين لترسيخ الكلمات في سياقاتها الدالة عليها ، الترادف ، تحديد الحقول الدلالية... إلخ<sup>2</sup> ، كما يتم تناولها عبر نشاط الوقفة التقييمية في تمرين أثري لغتي<sup>3</sup> على منوال السنتين السابقتين ، وهو مرسخ للنشاط سابق الذكر . كما نجد تجليات تعليمية المفردات في الأنشطة التالية :

➤ نشاط القراءة واستثمار النص : إذ تتجلى تعليمية المفردات المعجمية على مستوى هذا النشاط في :

- فهم المقروء والتقرب من معانيه .
  - تجاوز المعنى السطحي والوصول إلى المعاني الداخلية بالاستعانة بالقرائن اللغوية وغير اللغوية .
  - اكتشاف المعنى السياقي للمفردة والعبارة .
  - توظيف التراكيب النحوية المختلفة .
  - تناول صيغ الكلمة ، وفهم أثر التصريف والتحويل في تغير معنى الجملة وشكلها.
- فنشاط القراءة في هذه السنة يعمل على اكساب الفوائد اللغوية : دلالة، نحو ، صرفا ، إملاء ، مع العمل على حسن استثمارها واستغلال مضامينها .<sup>4</sup>

➤ نشاط التعبير الشفهي والتواصل : يعمل هذا النشاط على ترسيخ آليات تعليمية المفردات من خلال التركيز على ثلاثة أركان رئيسية :

- الأفكار والمعاني التي تراود الفكر والتي يسعى المتعلم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه .
- الألفاظ والعبارات ، وهي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني والأفكار .
- تركيب الأفكار والمعاني وحسن تنسيقها .

<sup>1</sup> ينظر :رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، التوزيع السنوي للمحتوى .

<sup>2</sup> المصدر نفسه ، ص 13،17 على سبيل التمثيل.

<sup>3</sup> المصدر نفسه ، ص 26،44 على سبيل التمثيل .

<sup>4</sup> ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ص16 ، 15.

حيث يستقي المتعلم كل هذا من نص القراءة ، فهو المنطلق في بعث تفكير المتعلم ، وهو الذي يزوده بالألفاظ والعبارات وطريقة تنظيمها من خلال ما تعرضه بنيته من الانسجام وتماسك في الأفكار ، ولهذا يمارس التعبير الشفوي والتواصل على إثر حصص القراءة وانطلاقا منها ، حيث يكون المتعلم قد تزود برصيد لغوي وظيفي يمكنه من التعبير عن تجاربه ومشاعره ، بحيث يتيح للمتعلم استثمار كل مكتسباته من النص استثمارا ينصب على الهيكل العام بما يربطه من أساليب ، وعلى التراكيب البارزة في النص وعلى الصبغ الصرفية وما تخضع له من تحولات مما يغني رصيده الوظيفي فيوسع مجال تعبيره<sup>1</sup> ، إذ يعمل يهدف هذا النشاط على تنمية ثروة المتعلم اللغوية ، بحيث يوظف المكتسبات منها بكل سهولة في إلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام<sup>2</sup>.

◀ نشاط الإملاء: تتجلى تعليمية المفردات من سعي المتعلم إلى الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء لإملائية خلال التعليم الابتدائي ، وتطبيق بعض قواعد الإملاء تلقائيا ، مدركا وظيفة علامات الوقف<sup>3</sup> . وهو من غايات المعجمية .

◀ نشاط التطبيقات الكتابية ومن أهم أهداف المحققة لتعليمية المفردات من خلال ممارسة التطبيقات الكتابية بنوعها نذكر:<sup>4</sup>

- ترسيخ ما يكتسبه المتعلم من معلومات في الحصص الدراسية.
- دعم المكتسبات وتعزيز التعلم.
- تقويم المعلومات أنيا قصد تدارك الأخطاء والنقص .
- استخدام اللغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة .

◀ نشاط التعبير الكتابي : حيث تتم تعليمية المفردات من خلال انتقاء المتعلم الألفاظ والعبارات بدقة ، موظفا إياها لتوسيع أفكاره كي يمارس التعبير الكتابي في نهاية الطور الثالث من التعليم الابتدائي ( السنة الخامسة ) . ومن أهداف تعليمية المفردات التي يرمي التعبير الكتابي إلى تحقيقها في هذه السنة ما يلي :<sup>5</sup>

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق ، ص 16، 17.

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص 16، 17.

<sup>3</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص 17، 18.

<sup>4</sup> ينظر: المصدر نفسه ، ص 18.

<sup>5</sup> ينظر: المصدر السابق ، ص 18، 19.

- توظيف الرصيد الانفرادي والثقافي في وضعيات جديدة .
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة .
- ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الربط .
- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة .

◀ **نشاط المطالعة :** إذ تتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة ، قصد التعرف على معطياتها ، والاستفادة منها في تنمية القدرة على الاستيعاب وتتبع تفاصيل المقروء ، وترجمة الأفكار الواردة فيه و إصدار الأحكام بشأنها .<sup>1</sup> مما يعمل على إثراء الرصيد اللغوي والتواصل على حد سواء.

◀ **نشاط المحفوظات :** تتجلى تعليمية المفردات ممن خلال مجموع الأهداف التي يسعى هذا النشاط لتحقيقها والمتمثلة في :

- إثراء رصيد المتعلم اللغوي باكتساب مفردات جديدة .
  - تمثل المحفوظ تمثلا دالا على مضمون النص .
  - تعزيز قدرات المتعلم في مجالي التعبير الشفهي والكتابي ، بما يستفاد من أفكار ومعان وصور .<sup>2</sup>
- فبتصفح نشاط "أثري لغتي" من هذا الكتاب وهو الجزء المخصص لتعليمية المفردات والمصطلحات ، كما خصص له قسما آخر والمتمثل في توظيف المعطيات التي يبني عليها المعجم كالترادف والتضاد والكلمات التي لها دلالة واحدة، إذ يعطي حالة التلميذ في عملية تعامله مع القاموس، وذلك يعطي له حرية استعمال لغته. لكن ما لاحظته بعض الدراسات المقامة حول محتوى هذا الكتاب انتشار غموض الألفاظ المجردة مثل: الوعد التي تفهم من خلال قصة "الوعد المنسي"، الرأفة، أرملة، مثابر، ماهر، الهلاك، قاصر، طموح، التهاون، الخمول التفريط، الحرص، مسعفة، فخ، تشق الطريق، حافتي الطريق، الملهبة، وجود القرآن الكريم، منعشة، التحف، قصور، الطابع العمراني، الحصن، الوجع، الفور تواضع، يفحصه، المتحمسين، المواهب، هوايات، اختراعات، تفشي، حاشية انسدل، الهيج، لجنة التحكيم، الغنائم، القلق، العزيمة، الجزع. هذه بعض الألفاظ التي المستخرجة من نصوص كتاب السنة الخامسة غير المشروحة وهي لا تساعد التلميذ على فهم مضمون النص بشكل جيد.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق، ص 19، 20.

<sup>2</sup> ينظر: المصدر نفسه ص 20.

<sup>3</sup> ينظر: خليفاتي حياة ، " المصطلحات ومفاتيحها في الكتاب المدرسي للطور الابتدائي ، كتاب القراءة للغة العربية للغة العربية نموذجاً، ص 104.

كما لوحظ استعمال المصطلحات العلمية بكثرة في نص "كوكب الأرض" منها: كوكب الأرض، الشمس، القمر، كوكب الزهرة، كوكب المريخ، كوكب المشتري، الكرة الأرضية، الجاذبية، النجم، البركان، الأقمار الاصطناعية، الصواريخ، خريطة العالم، الطب، المغناطيس، التي تدخل في علم الفلك. إضافة إلى هذه الألفاظ نجد المصطلحات المعربة مثل: الأوزون ozone، الديناصور dinosauire، البنيسيلين penicilline، الجبر algebre، مذنب هالي comete de HALLEY مع ترجمة اللفظة الأجنبية إلى اللفظة العربية مذنب وحتى أسماء الأعلام مثل: إدمون هالي EDMOND HALLEY، إسحاق نيوتن ISAAC NEWTON، باستور PASTEUR، ماعدا اسم العلم "ابن سينا" الذي بقي محافظا على بنيته كما جاء في الكتاب المدرسي مع أن هناك من يطلق عليه اسم AVICENNE باللغة الأجنبية. ويفترض لو ذكر بهذا الشكل سيشعر التلميذ أن اللفظة غريبة لا تتطابق تماما واسم العلم العربي، فيفضلون اللفظ العربي لأنه هو الشائع وسهل من حيث النطق. وإذا كانت هذه المصطلحات تحمل إيجابيات بالنسبة للغة العربية من حيث إثراء المفردات ومسايرة اللغة التطور الحضاري والعلمي، إلا أن هذا التراكم للمصطلحات التي يحتاج إليها التلميذ في هذا العصر لا يقدر عقله الطري أن يخزن كل هذه المفاهيم العلمية في ظرف سنة أو في وقت محدد، لأن النصوص التي وردت في الكتاب خصصت للفصل الأخير وهذه الفترة لا تكفي لسد الحاجيات المعرفية للتلميذ مع أننا نشاهد أن أغلبية الأطفال يستعملون الأجهزة الإلكترونية والحاسوب. والإشكال المطروح على أن التلميذ يحب الممارسة واللعب بحيث يميل كثيرا إلى الجانب التطبيقي والتجريبي وينفر عن الجانب النظري الذي يرى فيه سوى مفاهيم معقدة وغامضة. إذ أن هذه المرحلة تشكل مرحلة انتقال التلميذ من طور إلى آخر أي من معارف بدائية إلى معارف تفصيلية تؤهله لشق الطريق إلى مرحلة أعلى وهي المتوسطة.

وما يزيد الأمر غموضا وتعقيدا أن يطلب من المتعلم التمرن على ما لم يشرح له ، كما هو الحال في تمرين استخراج ما يدل على الكوكب مما يلي : الهلال، المريخ، الفواكه، المركبة، الرواد، الريح، الفضاء، الغواص، الصاروخ، الشمس، الأوزون، الصيف، القمر، البحر، الغابة، الديناصور، المشتري، البركان، النجم، الهواء، الحزام الواقي. حيث قدم هذا التطبيق للتأكد ما إذا كان التلميذ قادرا على إيجاد الفروقات الموجودة بين الأشياء الموجودة في الفضاء والأشياء الموجودة في الأرض. فالتلميذ يصنف هذه الكواكب دون أن يدرك معانيها ومعنى الكوكب وخصائصه. ففي هذه الحالة على المعلم أن يسخر كل

الوسائل التي تساعد المتعلم في اكتساب هذه المصطلحات الجديدة وتكثيف التمارينات والتدريبات على شكل المشروع الكتابي.<sup>1</sup>

إلى جانب الغموض المرصود أعلاه ، فإننا بتصفحنا لكتب اللغة العربية ومجموع المفردات الموظفة على مستوى النصوص والمفردات المعجمية في أنشطة أ تري لغتي ، وجدنا الكثير من الأخطاء في ضبط المفردات أو في شروحاتها

مما يزيد الوضع تأزما ، خاصة أننا نتعامل مع مرحلة قاعدية تمثل أساس البناء اللغوي للمتعلم الجزائري، والجدول التالي يحوي بعض الأخطاء الواردة في كتب هذه المرحلة . والتي قمنا بإحصائها على سبيل التمثيل لا الحصر.

---

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص106، 104.

الفصل السادس: تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال تحليل الوثائق التربوية ومن منظور معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة وصفية تحليلية ميدانية)

المستوى	العنوان	الصفحة	الخطأ	الصواب
سنة 1	رضا يراجع دروسه	45	وجده يَنْقَرُ على الرسوم المتحركة	تفرج الرجل بكذا ، وعليه : تسلى بمشاهدة يطرح هُفَّه. أنظر الوسيط ج1 ج2 ص 729. والصواب يشاهد الرسوم المتحركة.
	رضا في الملعب	62	ما أجمل هذه اللقطة !	اللقطة: المنظر في الفلم تؤخذ على حدة أنظر الوسيط ج1 ج2 ص 887. والصواب ما أجمل هذه الحركة !
	العب وأقرأ	115	سَيَّالَة	قلم حبر جاف
سنة 2	أثري رصيدي	28	مِفْلَحَة	مَمْلَحَة أنظر المعجم الوسيط ج1 ج2 ص 921
	في مَنَحف المجاهد	44	مَنَحف تكررت في العنوان في السطر الثاني في السطر وفي السطر الثامن. وفي كتاب السنة الثالثة ص 140، 141، 156	مَنَحف أنظر المعجم الوسيط ج1 ج2 ص 103
	أثري رصيدي	54	صورتين متفرقتين زُحْلوقَة وزِحْلَاقَة	الرُّحْلوقَة. أنظر الوسيط 415
	في المسرح /1/ قراءة	70	خشبة المسرح المزينة	خشبة المسرح المزينة لأن المزينة صفة للخشبة وليس للمسرح
	في المسرح /2/ قراءة	72	لن يكتشف صديقي الأمر	لن يكتشف صديقي الأمر
سنة 3	في المسرح /2/ قراءة	72	ولم يبق منه شيئا	ولم يبق منه شيء
	سرورال علي/قراءة	50	قصَّت الأم	قصَّتِ الأم /التقاء الساكنين
	البنات الثلاث قراءة	90	وظهر على وجهها عدم المبالاة	المبالاة التاء مربوطة
	في حديقة المنزل قراءة	130	ولن أهملها أبدا- ضم اللام- كان الأب يزرع المعدنوس والجلبانة	ولن أهملها أبدا الجلبان أنظر الوسيط ص 169
	وقفه تقييمية	138	كُزِنَب	كُزِنَب أنظر الوسيط ص 836
سنة 4	الفعل المجرد والمزيد قواعد	160	التصريف الفعل المجرد ما كانت حروفه أصلية على ويكون دائما على وزن فَعَلَ	الفعل الثلاثي المجرد ما كانت حروفه أصلية على وزن: فَعَلَ – فَعُلَ – فَعَلْ.
سنة 5	أرتب أجزاء القصة	22	كان الثعبان كلما فَقَسَ الغرابُ البيضَ زحف على الفراخ فأكلها	كان الثعبان كلما فقس بيض الغراب زحف إلى الفراخ فأكلها.
	فوكس والحماية المدنية	46، 47	تُكَنَّة	تُكَنَّة



إن ما يمكن ذكره حول تعليمية المفردات المعجمية في المرحلة الابتدائية أنه تنحصر في دعوة المتعلمين إلى شرح بعض "العبارات (مفردات وتراكيب) ضمن دراسة النص. ومما يلاحظ في هذا الإجراء التعليمي<sup>1</sup>:

✗ غياب منطق يحكم اختيار الوحدات المعجمية فيه غير ما يرد بالنص السند من كلمات أو تراكيب

يرى الأستاذ وجهة شرحها دون أن تكون هذه العبارات من جنس ما سيختبر فيه المتعلم في اختبار دراسة النص، ودون أن يكون شرحها تدريباً له على شرح مفردات أخرى تشبهها مما يُنتظر أن يُختبر فيه مستقبلاً.

✗ عدم وجود برنامج يضبط قائمة ما ينبغي معرفته من المعجم خلال كل سنة.

✗ عمل الأستاذ على الاختصار في الشرح المعجمي في جميع المواضيع على "الشرح السياقي" بالاكْتفاء

بما يمكن فهمه من العبارة المستهدفة سياقياً، ودون الاهتمام بجوانب الاشتقاق والصيغة الصرفية، ومختلف الدلالات الممكنة في السياقات المختلفة وغير ذلك.

✗ عدم تدريب المتعلم على استراتيجيات الشرح المعجمي مثل استحضار الجذر، واستخدام

القاموس

✗ دعوة المتعلمين إلى شرح بعض العبارات الواردة بنصوص الشرح تيسيراً لفهم النص في بعض

المحاور. مما يجعل الشرح غير وظيفي، مع عدم استثمار ما يُشرح في استجلاء معاني النص، والاكتفاء باستخدام هذه الشروح مداخل في التعامل مع النص من زوايا الحقوق المعجمية والحقوق الدلالية محدود جداً.

✗ لا استهداف لتنمية الرصيد المعجمي وإغنائه بمداخل معجمية جديدة، ولا سبيل إلى ترك النص

جانبا والانصراف إلى تمارين تنمي هذا الرصيد أو تدريب على خطط للتعامل مع الوحدات المعجمية مثل الأضداد، والترادف، والاشتقاق، والاستعمال المجازي، والصلة باللهجة... إلخ

✗ لا وجود لحصة مخصصة للمعجم تعلماً أو استثماراً للرصيد الحاصل منه أو استخداماً لخطط

تنميته مثل استخدام القواميس وغير ذلك... إلخ.

<sup>1</sup> عبد العزيز كردي: "حظ المعجم من درس العربية بالإعدادي والثانوي"، الندوة العلمية الوطنية التاسعة للمعجمية جمعيات المعجمية العربية، كلية الآداب والإنسانيات والفنون، منوبة، بتونس، 15 ديسمبر 2018، (مخطوط)، ص 3.4.

#### 4/1 تعليمية نصوص كتب اللغة العربية بين الصنافة والمسلكية

تمثل النصوص أكثر الوسائل والسندات التي اعتمدها المنهاج الجزائري في تحقيق طموحاته التعليمية في تكوين فرد واع بكيفيات استغلال كفايات لغته البنيوية والتواصلية قصد التعايش مع المجتمع المحلي والعالمي على حد سواء.

وهو مطمح تعليمية النصوص و التي يمكننا تعريفها اجرائيا- من خلال ما مر بنا من نظريات وتحليلات ، ومن منطلق تعليميتها كمادة- أنها مجموع الاهتمامات الباحثة في أنواع النصوص التعليمية وقيمها ومجموع الكفايات المرصودة لها، و طرق تعليمها ومسلكيات أدائها ، تفاعلاتها ضمن أقطاب المثلث التعليمي ، وصولا إلى تقييمها قصد رصد استراتيجيات تقويمها ، تحقيقا للغايات التعليمية والتربوية. ولا يتأتى ذلك إلا بتطبيق آليات الوصف، الإحصاء، المعاينة، التحليل، النقد وبدائله التقويمية. والبغية من ذلك الوصول إلى انسجام هذه النصوص مع نفسية التلاميذ وميولاتهم ورغباتهم. بحيث تصبح النصوص نقطة فعالة للانطلاق نحو تعلم الأنشطة اللغوية من قراءة وتعبير وكتابة ومن ثم الوصول إلى تحقيق الكفايات اللغوية والتواصلية المرجوة.

إذ سنركز في مقامنا هذا المقام على طبيعة النصوص ومسلكية تناولها ، لننطلق منها فيما بعد إلى تعليمية باقي الأنشطة اللغوية.

#### 4/1/1 صنافة النصوص التعليمية في كتب اللغة العربية :

للباحث في تعليمية اللغة العربية تصنيفات عدة للنصوص التعليمية من حيث طبيعتها : ( مكتوبة ، منطوقة ) ( أدبية / علمية ) ، ( نثرية / شعرية ) ، ( اصطناعية / أصيلة ) ، أو من حيث أهدافها ( نصوص القراءة ، نصوص الاستماع ، نصوص المطالعة ..... ) إلخ ، أو من حيث أغراضها ومصادرها المتعلقة بالاحتياجات التواصلية الاجتماعية المتعلقة بالباحث والمتلقي . وكما هو الحال مع النصوص المدرجة في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية فإنه يمكننا تصنيفها حسب توظيفها إيجازا إلى :

#### 4/1/1/1 النصوص الأدبية : وتشمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة وسرد

وأوصاف وتتميز بلغتها المبدعة التي تهاجر وتعبّر وترحل بين الدلالات المختلفة و لذلك تعدد قراءاتها وتوسع لوجوه التأويل، كما تتميز بطاقتها الخلاقة على الوصف الذي يتيح للقارئ المتعلم فرصة تصور الأماكن وتمثيلها بعناصرها المشكلة للنص ( أشخاص ، حيوانات ، أشياء ... )<sup>1</sup>. تهدف النصوص الأدبية بالدرجة الأولى إلى إبداع ما يسد حاجة الفرد من اللذة والمتعة، وارتكاز النصوص الأدبية على التعبير الإبداعي

<sup>1</sup> بشير إبرير، تعليمية النصوص ، ص 114 .

يجعل منها في مفهومها العام نصوص جمالية تهتم بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تجذب القراءة و تمتعهم و تفيدهم فكريا ومعرفيا. وتبحث لتحقيق ذلك عن السبل المناسبة للتأثير في المتلقي تأثيرا يأسره ويعيده إلى قراءة العمل الأدبي. كما تعمل على تنمية الملكة اللغوية و التواصلية ، مما يساهم في تحقيق التوازن الفكري واللغوي والمعرفي لدى المتعلم.<sup>1</sup> وفي مدونتنا تنوعت بين النثرية المخصصة للقراءة أساسا ومنطلقا للأنشطة اللغوية الأخرى، والشعرية المتمثلة في الأناشيد والمحفوظات .

**2/1/4/1 النصوص العلمية :** يتميز النص العلمي بكونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين الناس وإنما يستعينون في فهمها باختبار نتائجها اختبارا يخضع لوسائل مادية محسوسة، ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالا للصفات الفردية الخاصة التي تختلف بين الأفراد وإنما تكتسب معاييرها صفة العلمية لما لها من واقعية يؤكدّها المنطق و تثبتها التجربة العلمية.<sup>2</sup> إذ يعتمد النص العلمي على وصف الواقع والأشياء وصفا مباشرا دقيقا، ولذلك فهو يهتم باللغة من حيث مصطلحاتها لا من حيث مفرداتها لأنها تنقل نتائج الدراسات والأبحاث المختلفة في الميادين العلمية، إن أهم ما يميز النص العلمي هو أن معجمه خال من الإيحاء لا يقبل الاشتراك اللفظي و الترادف ، ودلالته محددة ليست مجازية، لأن الكتابة العلمية الجيدة هي التقديم المختص والمركز على معرفة معلومة متعلقة لموضوع علمي.<sup>3</sup>

**3/1/4/1 النصوص التوثيقية :** وهي مجموع النصوص الأصلية تصاحبها صور توضيحية ، ومن خلال تسميتها تتضح أهدافها، إذ تسعى إلى فتح آفاق المتعلم وتوسيع مداركه نحو العالم أكثر ، كما تهدف أساسا إلى أخراج المتعلم من دائرة النصوص التعليمية في الفضاء الواسع فيكشف أنواعا منها. إن هذا التوجه الذي يستهدف توسيع آفاق المتعلم ومخاطبة عقله ، كما أن هذه النصوص التوسيعية من شأنها أن تضع المتعلم أمام أشكال الكتابة المنهجية، يضاف إلى ذلك أن التلميذ يجد نفسه أمام نصوص أصلية تولد في نفسه الرغبة في المطالعة ومعرفة أشكال الكتابة المختلفة لأن مصادرها تتمثل في المجالات ، الجرائد، الكتب العامة ، الموسوعات ... إلخ حيث تتناول مجالات ترتبط بالمحاور. التي أقرها المنهاج في كتب اللغة العربية، إذ تستعمل هذه النصوص في حصة المطالعة. اخترنا من بين المرصودات النصية نماذج لبعض أصناف النصوص المقررة في كتب المرحلة الابتدائية :

<sup>1</sup> ينظر: لطيفة هياشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 96.

<sup>2</sup> محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة، بيروت، لبنان، ص32.

<sup>3</sup> بشير البربر، تعليمية النصوص، ص115.

نموذجين للنص النثري ، ونموذج الشعري المخصص للإنشاد والحفظ ، وآخر للمصنف العلمي ، ونموذجين للنصوص التوثيقية .

**المدينة**

**اقرأ**

في المدينة مناظر  
مدهشة، بنايات عالية،  
ومخالط تجارية، ومضائق  
ومدارس...  
شوارعها واسعة **تردج**  
فيها وسائل النقل المختلفة:  
سيارات، شاحنات، خافلات...  
وتكثف أصداء أضواءها  
وضجيجها.  
شوارع المدينة لا تكتفي  
عنها حركة الناس ليلاً ولا  
نهاراً. هذا دأبها إلى  
عمله، وهذا غائب من  
مدرسته، وذلك يتسوق...  
تكثر في المدينة وسائل  
التشلية التي لا وجود لها في  
الريف، كالتلفاز والتمساح  
والفلاج. غير أن الحياة  
في المدينة **مساوي**، منها: تلوث الجو بالسخان والغبار، وتقصم المناظر  
الطبيعية الجميلة، لذا **أنتجت** الحداث العائنة لتقية الهواء والتلوث.

**المحافظة على المحيط**

**باسمينة سلمى**

**أشاهدوا أستمع**

فتحت سلمى النافذة، ورأت أوراق شجرة الباسمين، فأسرعت إلى أمها  
تخبرها:  
- ماما، ماما، أوراق الباسمين صفراء ذابلة !  
- آه. نسيت شقيها، هي عطشانة.  
- أنا ذاهبة لأشقيها...  
ظلت سلمى تعتني بالباسمين وتُحافظ عليها كل يوم، حتى كثرت  
وأعطت أزهاراً كثيرة، نظمت منها عقداً جميلاً و راحت تُعني:  
الماء سِر هذه الحياة لحيوان الأرض و النبات  
به البقاء و به السماء و منه جاء الحسن و البهاء



**حشروشات**

**جيراننا**

كانت لهم إخواننا  
قد أحسنوا جوارنا  
جيراننا جيراننا  
أهل بيته هم محبي  
إذ تلقى في حينا  
جيراننا جيراننا  
في الحين والعمارة  
كما دعا جيراننا  
جيراننا جيراننا  
وخاصة كباؤهم  
بهتم أوصى رؤسنا  
جيراننا جيراننا  
بلفظ أو بأيد  
كما دعانا رؤسنا  
جيراننا جيراننا




كلمات عمر دفاف



## الشعاب المرجانية

يُسمو المَرَجَان دائمًا في المياه الصافية غير العميقة ، ويكوّن شعاباً تُسمى الشعاب المرجانية . تُشبه هذه الشعاب الحدائق ، ولذلك يُطلق عليها الحدائق المائية بكثرة ألوانها الساحرة .

تُعتلى الشعاب المرجانية بالمخلوقات وخاصة الأسماك . وتتميز هذه الأسماك التي تعيش في الشعاب المرجانية بألوانها الزاهية ، وأشكالها النادرة ، وكثرة الخطوط والبقع التي تزين أجسامها ، وتسهل عليها الاختفاء عن أعديها . وتعتد المخلوقات والنباتات التي تعيش في الشعاب المرجانية وحولها على بعضها في الغذاء والمأوى .

والى جانب الأسماك ، تعيش نجوم البحر الشوكية وقنافذ البحر في الشعاب وتتحرك ببطء فوقها . وهناك الرخويات البحرية المتوحشة التي تُخفي أجسامها الناعمة في قواقع جميلة . كما توجد الأسماك الضفيرة والمحارات . أما سرطانات البحر فإنة تختبئ في زوايا الشعاب وشقوقها . ويعيش الإسفنج بكافة أشكاله وألوانه وأحجامه بين المَرَجَان .



ولما كانت الشعاب المرجانية جميلة فإن الناس يزورونها بكثرة . ولكن هذه الزيارات الكثيرة أصبحت خطراً عليها . فالقوارب السياحية تلوّث الماء بالبنزين والزيت والذين يغطسون في الماء يقطعون قطعاً كبيرة من المَرَجَان بواسطة خزانات الأكسجين . وهناك من يحبس القطع ليأخذها . كما أن حيد السمك بكثرة فوق الشعاب يضر بها .

## من حقوق الإنسان

- أبها العقل العزيز .
- حقوقك وحقوق كل إنسان ، هي الحرية والعدل والكرامة والأخوة الإنسانية .
  - ولدت حراً وجميع الناس ولدوا أحراراً ومتساوين في الحقوق والكرامة ، وعلى الناس جميعاً ان يتعاملوا فيما بينهم بروح الإخاء .
  - جميع الناس لهم حق التمتع بالحقوق والحرية :
    - وإن كانوا لا يتكلمون لغتك .
    - وإن كانوا لا يؤمنون بمثلك .
    - وإن كانوا أقدم منك أو أخص منك .
    - وإن كانوا من وطن غير وطنك .
  - لك الحق في الحياة وفي أن تعيش حراً آمناً مطمئناً . ولا يجب لأحد أن يُؤذّنك أو يؤذّنك أو يفتنك .
  - لك الحق في التخيّل في بلدك بكلّ حرية .
  - لك الحق في الحفاظ على ما تشاء ولا يجوز لأحد أن ينتزعه منك .
  - من حق الناس جميعاً ان يتبادلوا الأخيار بينهم .
  - لكل إنسان الحق في الراحة بعد العمل .
  - لكل إنسان الحق في التعلم وإن يكون التعليم في مراحله الأولى بالمتعة .
  - على كل فرد واجب نحو المجتمع وذلك بالخيرام لحقوق والحرية الآخرين .

من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

## نصوص تروثيقية



## الحيوانات: أشرها



لاحظ الصور وأجب عن هذه الأسئلة :

- كيف يعيش البشر ؟
- كيف يعيش القطط كما تعيش الأسود ؟
- كيف تغني المغارب بصغارها ؟
- كيف تطعم الطيور فراخها ؟

## والجدول التالي حاصر لما سلف ذكره من أصناف :

السنة	النصوص الأدبية	
	الشعرية	النثرية
أولى ابتدائي	1. هيا نلعب 2. الماء 3. قسما 4. القطار 5. وداعا مدرستي	1. رضا يقدم نفسه إخباري 2. عائلة رضا حواري 3. منزل رضا حواري 4. حول المائدة أمري 5. رضا في المدرسة وصفي 6. أدواتي المدرسية إخباري 7. في ساحة المدرسة سردى 8. رضا يرجع دروسه حواري 9. ركوب الدراجة سردى 10. في البادية سردى 11. رضا في الملعب سردى 12. في حديقة الحيوانات وصفي 13. المزرعة سردى 14. رضا في السوق سردى 15. في المتجر الكبير وصفي 16. رضا في مكتب البريد حواري 17. رضا في دار البلدية وصفي 18. تنظيف الحي سردى 19. رضا لن يبنر الكهرباء حواري 20. ياسمينه سلى سردى 21. في الغابة حواري 22. زكرياء المتسامح سردى 23. رضا يفوز سردى 24. تزيين القسم وصفي 25. سلى تساعد المحتاجين حواري 26. رضا يحب وطنه حواري 27. في محطة القطار سردى 28. في نادي الأثريت حواري 29. صباح العيد حواري 30. حفل آخر السنة سردى
ثانية ابتدائي	1. نشيد الحديقة الساحرة 2. الفلاح الصغير 3. الطائر الصغير 4. الطبيعة في بلادي 5. نحن أصحاب الخرف 6. سفينة الفضاء 7. وداع المدرسة	1. المدينة 2. في الحديقة العامة 3. عرقلة السير 4. الريف 5. المدينة 6. في الحديقة العامة 7. عرقلة السير 8. الريف 9. الحصان 10. لأزب ولأسد 11. حيوانات البحر 12. فصل السنة 13. سالت المطر 14. شكك أربها الشمس 15. من المدرسة إلى المهنة 16. الطبيب 17. الفاكهاني 18. في المخلات الكبرى 19. غزو الفضاء 20. بنال رجل الفضاء 21. أجزاء الحاسوب 22. استخدمات الحاسوب 23. رسالة من تفرست 24. استدعاء من البريد 25. نشرة الأحوال الجوية 26. حفل رائع .
ثالثة ابتدائي	1. نشيد الأطفال 2. أمي 3. جدتي 4. احتفال بالعيد 5. طيبة حيتنا 6. جيراننا 7. العصفافير 8. في مطلع الربيع 9. التجار 10. القبطان 11. أرجوحي 12. وطننا 13. الحليب 14. الماء 15. أغاني الرعاة	1. التلميذة الجديدة 2. زيارة المكتبة الوطنية 3. في ورشة الرسم 4. أسرة اليوم الصغير 5. التعاون مع الأسرة 6. عفاف أم صغيرة 7. وليد يصوم لأول مرة 8. سرور علي 9. ديك العيد 10. مرض أمين 11. سليمان والدواء الضار 12. متى مريضة 13. بائعة الكيريت 14. بائعة الكيريت 15. البنات الثلاث 16. الفخ الكبير 17. السحابة المسافرة 18. البط الصغير 19. قوس قزح 20. لأشجار والعصفور الصغير 21. الضيعة الساحرة 22. قطع الأغنام 23. في حديقة المنزل 24. في المدينة 25. ساعي البريد 26. دبدوب الطباخ 27. بين الماء والسماء 28. الصغير الكبير 29. الجهاز
رابعة ابتدائي	1. أمي وأبي 2. أم اليتيمة 3. عليك مي السلام 4. مطحنتي 5. أعصفي يا رياح 6. الشجرة 7. الحاسوب 8. لنا ملعب كرة قدم 9. غن غن يا حمامي 10. الواحة	1. سر خولة 2. الجوقة الزرقاء 3. العمل الطيب يصنع العجائب 4. لأخوة الثلاثة 5. شجرة الرمان 6. قصة النبي سليمان 7. رحلة عصفورين 8. البطلة لالا فاطمة نسومر 9. الشبهة مليكة فايد 10. الحصى الخطيرة 11. نجيب الطفل البدن 12. أعصار دورا 13. وتعود الحياة إلى باب الواد 14. انتقام النحلة عسولة 15. الفراشة السوداء 16. حراس الحياة 17. سنقوم بحفل رائع 18. يوم حاسم 19. التدريب في الرياضة 20. العداة البطلة 21. بيكاسو و الفناء 22. العمود سلطان الألات 23. في السبوك 24. رحلة إلى الجزائر 25. رحلة سندباد البحري

الفصل السادس: تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال تحليل الوثائق التربوية ومن منظار معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة وصفية تحليلية ميدانية)

السنة	النصوص العلمية	النصوص التوثيقية
رابعة ابتدائي	1البرققال غذاء ودواء2وتهتر الأرض 3الشعاب المرجانية4الاختراع الرائع، 5التلفاز	1حقوق الطفل 2النضال من الخصال الحميدة 3الشعب الجزائري يحتفل بذكرى أول نوفمبر4التفجير 5البراكين ، 6تجزي وتطير وتسبح 7صناعة الورق9الغروبسنة10الفنون عنوان النص :11موزار الطفل الأعجوبة12الجزائر بلد الجمال
ثالثة ابتدائي	1.الكتب 2.الحيوانات : أسرها 3.يوم الاستقلال 4.الغذاء 5. الهلل الأحمر 6.أنواع الأشجار 7.نباتات الأشجار 8. الصناعات اليدوية 9.النقل 10.اللافتات الإعلانية.	
ثانية ابتدائي		
أولى ابتدائي		

النصوص الأدبية	النصوص العلمية	النصوص التوثيقية
الشعرية أناشيد ومحفوظات 1.رسالة سلام2.الوعد المسمي 13.الوعد المسمي 24.من رافة الفقراء 15.الأصدقاء الثلاثة6.النمل والصبرصور7.فوكس والجمالية المدنية8.حارس الليل والغزال 9.قصة قرية10.قصة الحيتان الثلاثة 11.بين التمساح والطيور12.ليلي في أحضان الطبيعة13.عاصمة بلادي الجزائر من تقاليدنا14.لوحات من صحراء بلادي 15.سباغ بالحمص 16.ابن سينا الطبيب الماهر 17.رامي بطل السباحة والغطس 18.خدأوج العمياء 19.حفلات عرس 20.في مهرجان الزهور 21.مسرح عرائس الجراجوز 22.الشفق في الزجاج 23.تبتعدان من التراب صور24.مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج 25.مغامرة في البحر	1.أكوكب الأرض 2.أقمار الاصطناعية 3.إسحاق نيوتن والأرض 4.كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا	من الإعلان العلمي لحقوق الإنسان جمعية أمين الشرطة ودورها الماء ثروة قصر الجزائر ألعاب القوى في التاريخ الإسلامي منذب هالي الأفلام السينمائية، الفنون الإسلامية والعرف، قصر الحمراء

خامسة ابتدائي

بعد رصد أصناف النصوص التعليمي في الجدول أعلاه ، نستطيع إعطاء صورة إحصائية من خلال التكرارات وما يقابلها من نسب ، مما يساعد على أخذ صورة أوضح للبناء النصي في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :

النصوص التوثيقية		النصوص العلمية		النصوص الأدبية					
				الشعرية أناشيد ومحفوظات		النثرية			
ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك	مج	
00	%00	00	%00	14,28 %	05	85,71 %	30	35	سنة أولى ابتدائي
00	%00	00	%00	20,58 %	07	79,41 %	27	34	سنة ثانية ابتدائي
10	%17,85	00	%00	26,78 %	15	55,35 %	31	56	سنة ثالثة ابتدائي
11	%21,56	05	%9,80	19,60 %	10	49 %	25	41	سنة رابعة ابتدائي
10	%20,40	04	%8,16	20,40 %	10	51 %	25	94	سنة خامسة ابتدائي

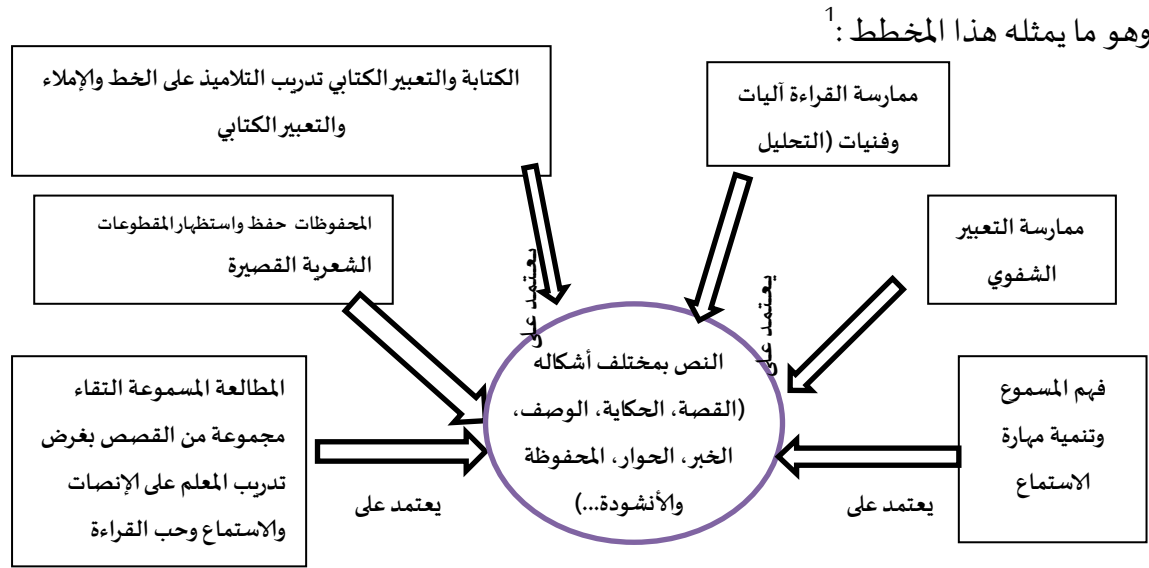
تحليل: نستطيع من خلال الجدولين السابقين أن نتبين التدرج الواضح في طبيعة النصوص المقررة

على كل سنة ، إذ نلاحظ في سنتي الطور الأول أكتفي بالنصوص النثرية مدعمة بالنصوص الشعرية المتمثلة في مقطوعات الأناشيد والمحفوظات ، في غياب تام للنصوص العلمية والتوثيقية ، و ذلك ما يناسب متعلمي هذا الطور ، كونه ميالون للنمط القصصي وأساليبه الوصفية والسردية والحوارية. إلى جانب شغفهم بالنصوص الشعرية ، وانطلاقا من مبدأ التدرج والتراتبية تم إدراج النصوص التوثيقية ، القائمة على التشخيص من خلال التعريف بشخصيات أو مؤسسات أو معالم أو أحداث عبر جل أو فقرات بسيطة ، تأتي مرفقة بالصور الدالة عليها. بينما يظل النص العلمي غائبا على مستوى هذه السنة ، لأن متعلمي هذه السنة لازالوا غير مؤهلين لتلقي وفهم هذا الصنف من النصوص ، الذي سيعرف إدراجا في السنتين اللاحقتين وبشكل قليل العدد مقارنة مع الصنف الأدبي بنوعيه النثري والشعري.

#### 2/4/1 مسلكية النصوص في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :

بعد وصفنا للنصوص وتحليلها وإحصاء أصنافها ، سنتناول مسلكية دراسة النص كغاية ، تمهيدا لتناوله كوسيلة لتعليم وتعلم باقي الأنشطة ، فكما تم الإشارة إليه في العديد من مواضع هذا البحث اعتمد المنهج الجزائري النصوص كمقاربة تكاملية لتعليمية أنشطة ومهارات اللغة العربية ، إذ تعتبر النصوص المرصودة أعلاه مادة خام تفككها قواعد اللغة وآدابها. لتبني على توجهاتها إنتاجات شفوية وكتابية موازية للكفايات اللغوية المسطرة سلفا لهذه المرحلة .





حيث تتم دراسة النصوص كبنية وغاية في المرحلة الابتدائي على النحو الآتي:

1/2/4/1 بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي: تتم دراسة النصوص عبر:

◀ نشاط أشاهد واستمع: يتأمل المتعلم المشهد ويعبر عنه بصفة تلقائية قصد تقريبه من نص التسميع، ثم يستمع بوعي لما يلقى عليه، فيعر عنه باستغلال السند مع التركيز على الصيغة المستهدفة والتي تم اكتشافها انطلاقاً من مناقشة بسيطة لمضمون النص.<sup>2</sup> ويتم تناوله عبر المسلكية التالية:<sup>3</sup>

سيرورة الحصة	أهداف التعلم	أفعال التعليم/التعلم	الوسائل	معايير الأداء
أشاهد وأستمع	القدرة على الملاحظة والتعبير بصفة تلقائية	- دعوة المتعلمين إلى مشاهدة الصورة والتعبير عنها - يسمع المعلم المتعلمين النص بصوت معبر - يطرح أسئلة تتصل بالنص والصورة	الصورة النص الأسئلة	الحصة 01 التعرف على معجم الكلمات الدالة على الفضاء الزمني

2/2/4/1 بالنسبة السنة الثانية ابتدائي: تتم دراسة النصوص في هذه السنة عبر:

◀ نشاط القراءة (اقرأ): في هذا النشاط تتم دراسة النص عبر فعلي التعلم: 1 أدرس معنى النص. من خلال فعلي أشرح (شرح مفردات النص)، وأجيب (أسئلة حول النص)، إذ تتم دراسة النص من حيث المعنى من خلال وضعيتين اثنتين ففي الأولى يتم التعرف على معاني المفردات الصعبة

<sup>1</sup> ينظر: دليل كتاب اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي، ص 08.

<sup>2</sup> ينظر: دليل كتاب اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي، ص 14 وينظر: كتاب التلميذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 08، على سبيل المثال.

<sup>3</sup> ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية الوادي، ابتدائية مجمع الفطاحزة الجديد، مذكرات اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، إعداد مجموعة من المعلمين، السنة الدراسية: 2014/2015، مخطوط.

في النص . وفي الوضعية الثانية تكون الإجابة عن مجموعة من الأسئلة لفهم المضمون النص. 2 أدرس معنى النص: تتم دراسة مبنى النص من خلال ثلاث وضعيات تتمثل في:<sup>1</sup>

1-2 أستخرج وأستعمل: في هذه الوضعية يتم استخراج جمل من النص وتحديد الظاهرة اللغوية فيها بلون ملفت للانتباه ثم توظيف تلك الظاهرة في جمل وهو ما يساعد المتعلم على استعمالها في أساليبه التعبيرية. تتحقق في هذه الوضعية المقاربة النصية كونها تعتمد على استخراج المثال من نص القراءة.

ثم تتميز الظاهرة اللغوية المراد استعمالها بلون خاص بعدئذ يتم توظيفها في جملة مفيدة توضح كيفية استعمالها.

2-2 أقرأ وأميز: تهتم هذه الوضعية بقراءة حروف متقاربة المخرج ، ويطلب التمييز بين الحرفين الملونين بالأحمر.

2-3 ألاحظ وأتدرب: هذه المرحلة لها علاقة وطيدة بالوضعية السابقة إذ بعد قراءة الحرف وتميزه، يطلب من المتعلم ملاحظة هذا الحرف جيداً، ثم كتابته مقتفياً أثر الخطوات الرقمية المرفقة بأسهم دالة على الاتجاه السليم لكيفية كتابة الحرف.

ويتم تناول فهم النص عبر المسلكية التالية:<sup>2</sup>

سيرورة الحصة	أنشطة التعلم	أنشطة المتعلم
وضعية الانطلاق	مطالبة التلاميذ بفتح الكتاب على ص10 ومشاهدة الصورة المصاحبة للنص ثم يسأل : أين الطفلان ؟ ماذا يحمل الولد ؟ ماذا تفعل البنات ؟	يفتح يشاهد يجيب
مرحلة بناء التعلم	* يقرأ المعلم النص قراءة معبرة ومشخصة. طرح سؤال لمعينة مدى متابعة التلاميذ للقراءة . يختار الكلمات التي يراها صعبة التناول و يسجلها على السبورة ويطلب مجموعة من التلاميذ بقراءتها (التركيز على المتأخرين). تكليف بعض التلاميذ فرادى بقراءة النص فقرة ، فقرة ، ويحرص على البدء بالمتفوقين وأكثرهم قدرة على القراءة حتى لا يدفع بالمتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء. يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول بقراءة النص فقرة ، فقرة ، ويستوقف التلميذ في كل مرة عند الكلمات الصعبة إن وجدت ليشرحها.	يتابع يجيب يقرأ يقرأ يجيب عن الأسئلة

<sup>1</sup> ينظر مصطفى طويل: دراسة تحليلية للكتب المدرسية ، ص 37-39 وينظر لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية، السنة ثانية من التعليم الابتدائي، ص 14، 15 على سبيل المثال.

<sup>2</sup> مذكرات اللغة العربية للسنة ثانية ابتدائي،

	يختبر المعلم بعد ذلك مدى فهم التلاميذ للفقرة المقروءة عن طريق طرح أسئلة "أشرح" المبنوثة في كتاب التلميذ ، ويمكنه طرح أسئلة أخرى إضافية .	
استثمار المكتسبات	* يكلف المعلم التلاميذ بقراءة النص ثانية بإتباع نفس الخطوات مع الحرص على مظاهر الجودة فيها .	يقرأ

3/2/4/1 بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي: يتم تدارس النص في هذه السنة من خلال :

➤ **نشاط القراءة :** وذلك عبر فعلي التعلم أقرأ وأتجاوز مع النص ، هذا الأخير بدوره يتم تناوله عبر أنشطة وأفعال تعليمية فرعية تتمثل في: أتعرف على معاني المفردات ، أفهم النص ، أعبر. إذ بعد قراءة النص من قبل التلاميذ يشرع المتعلم في التحوار مع النص متبعا الخطوات التالية:<sup>1</sup>

أ- معرفة معاني المفردات الصعبة في النص.

ب- فهم النص من خلال مجموعة من الأسئلة المتعلقة بمضمونه.

ج- التعبير عن موضوع شبيه بنص القراءة بناء على مجموعة من الأسئلة بالإضافة إلى توظيف بعض الصيغ اللغوية الواردة في نص القراءة وما هو مشابه لها في الاستعمال.

إذ تتم قراءة ومحاورة النص على النحو المبين أسفله :<sup>2</sup>

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية انطلاق	- لماذا تنتقل الحيوانات من مكان إلى مكان.	- إذكر أسماء طيور تعرفها
بناء التعليمات	- قراءة النص من طرف المعلم قراءة معبرة عن المعاني يحترم من خلالها علامات الوقف. - ما نوع هذا النص؟ - قراءة النص من طرف المتعلمين (فقرة فقرة). - شرح المفردات الجديدة والصعبة. - كيف وجد البط الصغير البرك؟ لماذا جف الماء في البركة؟ - عدد شخصيات هذه القصة. ملاحظة: يشرح الكلمات ويجب عن الأسئلة خلال القراءة الفردية (فقرة فقرة).	- وظف الكلمات التالية في جمل مفيدة: سريا، تهدد، يستحم، - من هي الشخصية الرئيسية؟
الاستثمار	- إنجاز التمرين الأول من أفهم نص القراءة من كراس النشاطات اللغوية	- تقويم الإنجاز.

4/2/4/1 بالنسبة للسنة الرابعة ابتدائي: يتم تعليم وتعلم النص عبر :

➤ **نشاط القراءة :** أ القراءة بشقيها: الأداء والشرح والفهم.

<sup>1</sup> مصطفى طويل :دراسة تحليلية للكتب المدرسية ، ص54

<sup>2</sup> دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، ص 17، 16.

ب- استثمار النصوص ب: تحليل هيكل النص إلى أجزائه الأساسية ليطلع المتعلم على مكوناته.<sup>1</sup>

عبر المسلكية ذاتها المتبعة في سنة ثالثة دون خطوة مضافة<sup>2</sup>

أ/د/ب/هـ بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي: تم تدارس النص عبر أنشطة

➤ نشاط القراءة: عبر فعلي التعلم أقرأ وأتجاوز مع النص : يتم تناوله وفق الخطوات المتبعة في السنتين السابقتين ( اشرح المعاني، أفهم النص، أعبر). كما تم تدارس النص عبر نشاط أتعرف على.... حيث تم التعرف على مفهوم النص ومكوناته.

أما المسلكية فهي ذاتها ينضاف إليها التعرف على طبيعة النص وصفي، حوارى، سردي.... يتم إعادة البناء على منواله. إضافة إلى تناول النص عبر نشاط القراءة نجد المحفوظات على مر السنوات الخمس، إلى جانب نشاط المطالعة المخصص بشكل أكبر في السنوات الثلاث الأخيرة.

2/ تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال المناهج والوثائق التربوية المرافقة لها في المرحلة

الابتدائية (دراسة وصفية تحليلية)

سنعمد في هذا المقام إلى تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق المنهاج الجزائري والوثائق المرافقة له. وذلك بالوصف والتحليل وفق ما سطر في المنهاج والوثائق المرافقة له.

2/1 أنشطة اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي ومسلكتها:

عند الالتحاق بالسنة الأولى ابتدائي ينتقل جلّ الأطفال من الجوّ الأسري المحض إلى عالم المدرسة الابتدائية التي يرحى منها سدّ الفراغ الناجم عن غياب تعميم التعليم التحضيري، و لو لسنة واحدة. ولو كانت هناك سنة واحدة من التحضير فحسب لتكفلت بصورة طبيعية ببعض الأنشطة ذات الصلة بالقراءة والكتابة و الحساب؛ كأن يتدرّب على الممارسة الشفوية للغة استناداً إلى لغة الأم، بحيث يتهيّئون بها كمطلب قبلي لتعلّم القراءة. وهذا ما يسمى بلمح المتعلم في بداية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، أو ملمح الدخول.<sup>3</sup> من أجل ذلك، يقترح البرنامج في هذا المستوى، تخصيص مرحلة تمهيدية للتعلّقات الأولى على مدى الثلاثي الأول من السنة الدراسية، يهيّأ فيها المتعلّم للاندماج بيسر في المرحلة الموالية و

<sup>1</sup> ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 17، 18.

<sup>2</sup> دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، ص 13.

<sup>3</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 12.

هي مرحلة التعلّيمات الأساسية، التي تناسب الفصل الثاني، تتلوه مرحلة ثالثة في الفصل الثالث، وهي مرحلة التعلّيمات الفعلية.

ففي هذه السنة يأتي الطفل وهو متّسم ببعض الملامح التي من الضروري معرفتها من قبل المعلّم. فالطفل، منذ حداثة سنه، يتعوّد في أسرته على سلوكات و مواقف غالبا ما يحتفظ بها حين يلتحق بالمدرسة. فهو مثلا أحوج ما يكون إلى العمل في جوّ من الثقة لا يمكن أن يُقبل على التعلّم بدونها؛ والمعلّم الذي يتعامل مع هذه الفئة من المتعلّمين مُطالب في حركاته و في سكناته، بتوفير هذا الجوّ في القسم و بالتعاون في نفس الوقت مع الأسرة للحفاظ على نفس الجوّ. وهو كذلك في حاجة إلى أن يتعلّم في جوّ يسوده الهدوء والأمن لأنّه في هذه السن معرّض للشعور بالخوف و انعدام الطمأنينة من شأنها إعاقة عملية التعلّم.

والذي يجب أن نعرف عنه أيضا هو ميله الكثير إلى التعلّم بواسطة اللعب و كثرة فضوله و حبه للاطلاع في مختلف ميادين المعرفة. أما من الناحية التربوية، فإنّ التّكفل بهؤلاء الأطفال ينبغي أن يأخذ في الاعتبار رقة الإحساس و كثرة الاهتمام بما حولهم و الاستعداد الدائم للتفتح و الحاجة إلى الاعتبار و التشجيع. أما على المستوى البيداغوجي، فإنّ المعلّم مطالب معهم بالتخلّي عن مواقف طالما عرقلت عملية التعلّم و أضرت بعلاقة المعلّم/المتعلّم:

فالتشبّث بفكرة إقحام المتعلّم بادئ ذي بدء في لغة مهيّئة لا شائبة فيها، و هي العربية الفصحى، مُتجاهلين ضرورة المرور قبل ذلك بمستويات لغوية لابدّ منها، قد يزيد من نُفوره و انغلاقه على التعلّم، و هو في بداية تدرسه.

مع أنّ هذا المستوى من اللّغة لا يمكن الوصول إليه مع المتعلّم الذي أقبل إلينا بلغة أمّه، إلّا بعد اجتياز مستويات لغوية (les registres) قريبة من لغة الأم ؛ إضافة إلى كون هذه المستويات تتفاوت اجتياز مستويات لغوية بتفاوت لغات الأمّ المحليّة في الجزائر و بدرجة تأثر هذه الأخيرة باللّغة المدرسية المهيّئة. بقطع النظر عن ضرورة تغيير موقفنا كبيداغوجيين إزاء اللّغة العربية الشفوية التي لا بد من أن تتميز كسائر اللّغات الأخرى بمميّزات تعلّمية تتحرّر بها عن جملة من خصائص اللّغة الكتابية؛ لأنّ سلوكنا الحالي مع التعبير و التواصل هو أننا نُقجم تلامذتنا في هذه المرحلة الحاسمة في التعبير و التواصل شفويًا باللّغة الكتابية.<sup>1</sup> ولتحقيق ما سبق ذكره برمجت مجموعة من الأنشطة اللغوية يرى واضعوها أنها مناسبة

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق، الصفحة نفسها.

لمتعلم هذه السنة ، كما فصلنا في المعرفة اللغوية الأنشطة المتمثلة في : تعبير شفوي / قراءة / كتابة ،  
قراءة / كتابة ، محفوظات ، ألعاب قرائية وكتابية ، تعبير كتابي .

حيث تتم تعليمية أنشطة اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي عبر الأفعال التعليمية المقررة في الكتاب  
المدرسي وفي كراس الكتابة والتمارين على النحو الآتي:<sup>1</sup>

➤ **أشاهد واستمع:** يُدعى المتعلمون إلى تأمل المشهد والتعبير عنه بصفة تلقائية ، قصد تقرييهم من  
نصّ التسميع. ثم يوجهون إلى استماع بوعي لما يلقى عليهم.

➤ **اكتشف:** يوجه المتعلمون إلى تأمل الصورة ، قصد الوصول بهم إلى استخراج الجملة التي تعبر  
عنها ، ثم استخراج الكلمة المشتملة على الحرف المستهدف ، ويجرد منها الحرف بعد اكتشافه أو تستخرج  
منها الكلمات المشتملة على آلية القراءة.

➤ **اقرأ:** يدعى المتعلمون في المرحلة التمهيدية إلى قراءة كلمات قراءة إجمالية ، أو الحرف بحركاته  
القصيرة والطويلة. أو تقرأ كلمات وجمل قصيرة مشتملة على آلية القراءة المستهدفة ، مثل: المد ، الوصل .  
➤ **أثبت:** تقدم للمتعلم كلمات سبق التعرف عليها بعد أن اكتشفها. أو كلمات مشتملة على الحرف  
المستهدف ، يطلب منه قراءتها تثبيتاً له ، قصد الترسّخ والتثبيت. أما في مرحلة القراءة الفعلية ، فتقدم له  
جمل تتضمن آلية القراءة المستهدفة في وضعيات جديدة.

➤ **أصوغ:** (وهو نشاط في "استعمل وأعبر") : يُوجه المتعلم إلى مشاهدة الصّور ، لاستخلاص ما تمثله  
من رصيد لغوي ، سبق التعرف عليه في (أشاهد واستمع) ، مع استعمال تراكيب لغوية مستهدفة.

➤ **أميّز** (وهو نشاط في "استعمل وأقل") : تقدم للمتعلم مجموعة من الكلمات أو الحروف في مرحلة ،  
أو آليات القراءة الفعلية في وضعيات جديدة.

➤ **أتذكّر** (وهو ثاني نشاط في "استعمل وأعبر") : يدعى المتعلم إلى مشاهدة الصورة ، لاستحضار  
الرصيد اللّغوي المستعمل ، والتركيب المستهدف ، قصد التذكّر لتوظيفهما.

➤ **أقرأ جيّداً** (وهو ثاني نشاط في "استعمل وأقرأ") : يُوجه المتعلم إلى استثمار ما اكتسبه من كلمات  
وحروف في مرحلة التعلّيمات الأساسية ، وآليات القراءة في مرحلة التعلّيمات الفعلية.

➤ **أركّب** (وهو ثالث نشاط في "استعمل وأعبر") : يطلب من المتعلم أن يوظف التراكيب المكتسبة في  
التعبير.

<sup>1</sup> ينظر: المصدر السابق 12-14.

- أُرْتَبِّ (وهو ثالث نشاط في "أستعمل وأقرأ): يدعى المتعلم إلى توظيف مكتسباته اللغوية معجماً وحرفاً.
- أَلْعِبُ و أقرأ يدعى المتعلمون إلى إنجاز مجموعة من التمارين في شكل ألعاب محفزة.
- أَحْفَظُ: تُقدِّم للمتعلم مجموعة من المقطوعات الشعرية قصد إثراء رصيده اللغوي وتنمية ملكة الحفظ والاستظهار، والحس الجمالي لديه.
- أقيم تعلماتي: حصة تقويم تحصيلي، تنجز عقب الوحدة الأخيرة من كل مشروع.
- مطالعة مسموعة: نظراً إلى أهمية المطالعة في حياة الفرد ارتأينا أن نعوّد المتعلم بدءاً من السنة الأولى على ممارسة نشاط المطالعة المسموعة. تُقدِّم للمتعلم نصوص قصيرة في نهاية كل مشروع، تخدم المجال المستهدف.
- أما في كراس الكتابة والتمارين فتتم الأفعال التعليمية التالية<sup>1</sup>:
- أَحْطُ: التدريب على رسم الخطوط والأشكال الهندسية في المرحلة التمهيدية، وهو في مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة، يُكتب الحرف المستهدف في صوره المختلفة وتُكتب كلمات وجمل قصيرة في مرحلة القراءة الفعلية. ويُراعى في جميع المراحل الوضعية السليمة للمتعلم من حيث الجلوس ومسك القلم.
- أَنْقُلُ: يتدرب المتعلم على كتابة جُمْلٍ تتضمن كلماتها الحرف الجديد مع حروف سبق التعرف عليها. هذا في مرحلة التعليمات الأساسية. أما في مرحلة التعليمات الفعلية، فيكتب جملاً وعبارات قصيرة، تتضمن آليات القراءة.
- أَكْتُبُ ما أَسْمَعُ: في مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة، تُملى على المتعلم كلمات تشتمل على الحرف المستهدف في مختلف صوره، وتهدف على إدراك العلاقة بين صورة الحرف وصوته، مع التمييز بين الأحرف المشابهة نطقاً وكتابة. وفي مرحلة القراءة الفعلية، تُقدِّم له جمل بسيطة، وفقرات قصيرة، يركّز فيها على الموضوع المقرّر.
- أَلْعِبُ و اكتب: هي مجموعة من التمارين الكتابية، تُقدِّم في شكل ألعاب محفزة، يُدعى فيها المتعلم إلى توظيف مكتسباته السابقة.

<sup>1</sup> المصدر السابق ، ص 14.

أدمج مكتسباتي: حصة تطبيقية، تُدمج فيها أنشطة المتعلم في الوحدة، ويبرهن من خلالها المتعلم على تحكمه في الكفاءة القاعدية، وتتضمن: التعبير الشفوي، التواصل، القراءة والكتابة. يضاف إليها الإملاء في مرحلة التدرب على مفاتيح القراءة.

أتواصل كتابياً: في نهاية كل مشروع، يتواصل المتعلمون كتابياً، وفق وضعيات معنية، تُقدم لهم ضمن نشاط الإدماج في مرحلة القراءة الفعلية.

ملاحظة:

تخصّص الفترات المسائية لتدريب المتعلمين على القراءة والكتابة، فتقدم لهم مجموعة من التمارين في شكل وضعيات ذات دلالة، يعدّها المعلم قصد تعزيز مكتسباتهم وتثبيتها.

حيث تتم تعليمية هذه الأنشطة وفق مراحل إنجاز حصص الوحدة التعليمية على النحو الآتي:<sup>1</sup>

الحصة الأولى	الحصة الثانية	الحصة الثالثة	الحصة الرابعة	الحصة الخامسة	الحصة السادسة
أشاهد واستمع: دعوة المتعلمين إلى مشاهدة الصورة والتعبير عنها بحرية. إسماع المتعلمين النص. يخلق المعلم الحوالم حول المشهد والنص بينه وبين المتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم. أكتشف: يتوصل المتعلم إلى الجملة مستعيناً بالصورة: رضا جائع قبل الأكل. رضا شبعان بعد الأكل. لن أتأخر بعد اليوم. كتابة الحملتين وقراءتهما. تفكيك الجملة لاكتشاف: قبل بعد. قراءة كلمات وجمل للتثبيت. أخط: رسم أشكالاً هندسية: مثلثات مربعات.	أصوغ: يجيب المتعلم عن أسئلة مستعملاً: قبل - بعد أميز: يختار المتعلم البطاقات ليكون جملة يقرأها: رضا جائع قبل الأكل. رضا شبعان بعد الأكل. الفاكهة تحت المائدة. الفاكهة فوق المائدة أخط: يرسم المتعلم أشكالاً هندسية: مستطيلات - دوائر.	أذكر: يلاحظ المتعلم الصورة ويذكر الحوار الذي دار بين رضا وأمه، وبين مفي وأبيها. أقرأ جيداً: يختار المتعلم البطاقات ويضعها في المكان المناسب. ويقرأ الجملة. أخط: رسم المتعلم أشكالاً هندسية: دائرة بين مربعين	أركب يذكر المتعلم أضداد الكلمات التي يسميها: قبل - شبعان، ثم يكون بهما جملة. أرتب: يرتب المتعلم البطاقات ويقرأ الجملة. رضا جائع قبل الأكل. أخط: يرسم المتعلم أشكالاً هندسية: 	ألعب و أقرأ: يوزع المتعلم البطاقات على الصور، ثم يقلب البطاقة ويقرأ ما فيها، ويقارن بينهما وبين الصورة. يوزع المتعلم الأكياس على عربات القطار مستعيناً بالأرقام، ثم يقرأ الجملة. ألعب وأخط: يرسم المتعلم للدار باباً ونافذتين. يصل بين النقط حسب السهام ليكتشف الرسم.	أدمج مكتسباتي: يلاحظ المتعلم الصورة ويعبر عنها بحرية مستعملاً التراكيب التي تعلمها. يلون المتعلم كل كلمتين متعاكستين بلون واحد. يقرأ المتعلم الجملة ويكمل الرسم: "رسم المائدة". أتواصل كتابياً: دعوة المتعلم إلى تلوين بطاقات أفراد عائلتها ليعرفها.

<sup>1</sup> المصدر السابق، ص 29.



حيث تبني مسلكية الحصص لتحقيق متطلبات الوحدة أما من خلال ما يقترحه دليل المعلم<sup>1</sup>، أو من خلال تخطيط المعلم لسيرورة دروسه ، كما اخترناه نحن لتبيان مسلكية ومنهجية تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي على سبيل التمثيل :<sup>2</sup>

المستوى: السنة الأولى ابتدائي

المذكرة رقم.....:

النشاط: اللغة العربية (مجال العائلة)

الوحدة:01

النص المعتمد: رضا يقدم نفسه

الكفاءة القاعدية : يدرك ما يسمع ويتفاعل معه ، يقدر على قراءة كلمات وجمل و يتحكم في استخدام القلم.

مؤشر الكفاءة: . أن يكون المتعلم قادرا على أن يقدم ذاته والآخرين . يقرأ كلمات دالة على الأسرة ويميز حدود الكلمة و يلون مستطيلا

### إنجاز الحصة

سيرورة الحصة	أهداف التعلم	أفعال التعليم/التعلم	الوسائل	معايير الأداء
أشاهد وأستمع	القدرة على الملاحظة والتعبير بصفة تلقائية	- دعوة المتعلمين إلى مشاهدة صورة والتعبير عنها - يسمع المعلم المتعلمين النص بصوت معبر - يطرح أسئلة تتصل بالنص والصورة	الصورة النص الأسئلة	التعرف على معجم العائلة
أكتشف	القدرة على استخراج الجمل عبر الصور المعروضة عليه	- ملاحظة صور: رضا . أمي . الأب . الأم - توجيه المتعلم إلى اكتشاف مدلول الصور(رضا ، أمي ...الخ) قراءة تجريد الكلمات وتثبيتها بقراءتها في وضعيات جديدة	الصورة	
أخط وأكتب	القدرة على الأشكال الهندسية	- تلوين مستطيلات أفقية ومائلة وعمودية بألوان مختلفة	كراس التمارين	
أصوغ	القدرة على توظيف الرصيد اللغوي والتركيب اللغوية المستهدفة	- ملاحظة الصورة والتعبير عنها باستعمال الرصيد السابق. (الأب ، الأم ، رضا ، أسي ، أختي ...الخ)	الصور	
أميز	القدرة على التمييز بدقة بين مختلف خصائص	- قراءة بطاقات ثم وضع كل واحدة تحت الصورة المناسبة .	بطاقات	ترتيب أفراد العائلة من الأصغر إلى

<sup>1</sup>المصدر السابق، ص 16-20.

وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية الوادي، ابتدائية مجمع الفطاحزة الجديد، مذكرات اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، إعداد مجموعة من المعلمين ،

<sup>2</sup> السنة الدراسية: 2014 / 2015 ، مخطوط

الفصل السادس: تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال تحليل الوثائق التربوية ومن منظور معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة وصفية تحليلية ميدانية)

الأكثر		ومميزات مشتركة ورموز	ومميزات مشتركة ورموز	ومميزات مشتركة ورموز
أذكر	القدرة على استرجاع المعطيات المخزونة	ملاحظة صورة والتعبير عنها بلسان رضا حين قدم نفسه	الصورة	الأكثر
أقرأ جيداً	القدرة على استثمار المكتسبات من كلمات	الاحظ الصورة وأختار ما أقرأ معي مع : أبي . رضا أبي مع : أبي . رضا . أمي	الصورة	الأكثر
أركب	القدرة على تركيب الأجزاء والعناصر والتأليف بينها	أركب من الصور مشهداً ثم أعب عنه . رضا . مني . الأب . الأم .	الصور	ترتيب جملة مشوشة تتضمن معجم العائلة
أرتب	القدرة على التفكير المنطقي	أرتب البطاقات ثم أقرأ الجملة : رضا . مني . وأختي . اسمي	بطاقات	ترتيب جملة مشوشة تتضمن معجم العائلة
ألعب و أقرأ	القدرة على ادراك العلاقات	قراءة بطاقات لتعيين عائلة رضا . الإشارة إلى بالونات تحتوي على أفراد عائلة رضا . إلصاق انصاف كرات لتكوين كلمات . ( ر ) ( ض ) ( الأ ) ( م ) ( الأ ) ( ب ) ( م ) ( ني )	كراس التمارين	ترتيب جملة مشوشة تتضمن معجم العائلة
العب و أقرأ		إكمال خط السكة الحديدية إكمال الناقص في الدراجة إكمال الرسم : رجل ، الطاولة ، السلم ، حبل الخروف	كراس التمارين	ترتيب جملة مشوشة تتضمن معجم العائلة
أدمج مكتسباتي	القدرة على دمج أنشطة الوحدة	يتأمل المتعلم المشهد وعبر عنه بتلقائية . تلوين كل بطاقتين متتابعين وقرأتها	المشهد . البطاقات	ترتيب جملة مشوشة تتضمن معجم العائلة

وعبر ما هو مقرر من محتويات كُفِّت لها مسلكيات تتباين حسب طبيعة كل نشاط لغوي ، يرجى منها أن يكون ملمح المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم الابتدائي قادراً على :<sup>1</sup>

- التواصل مع الآخرين مشافهة و كتابة بلغة عربية سليمة .
- التعبير عن أحداث بسيطة و متنوعة مع ربط الأفكار ربطاً سليماً .

<sup>1</sup> مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 13.

- بناء معارف جديدة بواسطة المحاكاة و تصور المفاهيم .
  - قراءة الحروف و الكلمات و الجمل و النصوص القصيرة.
  - التمييز السريع بين الأصوات نطقا والحروف كتابة.
  - فهم المقروء.
  - تصوير الحروف و المقاطع.
  - اتباع السطر و احترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة (من اليمين إلى اليسار).
  - تحويل كلمات وجمل مسموعة أو منطوقة إلى كلمات وجمل مكتوبة.
  - ترتيب جمل متنوعة .
  - تأليف جمل و تراكيب.
- ملاحم خروج تكون ملاحم دخول للسنة الثانية ، يضعها المعلم كمكتسبات سابقة لمتعلمي سنة ثانية ابتدائي .

## 2/2 أنشطة اللغة العربية للسنة ثانية ابتدائي ومسلكياتها :

إن تعليم العربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي يعني أولا وقبل كل شيء دعم المكتسبات التي أحرزها المتعلم في السنة الأولى. ودعم المكتسبات يقتضي عمليا العودة إلى ما سبق تقديمه وإضافة إليه. ومن هنا فلا بد من مراجعة كامل الحروف بالإضافة إلى المد والهمزة والتضعيف والتنوين في الشهرين الأولين. ويتم ذلك من خلال نصوص متنوعة جديدة تحتل الحكاية فيها مرتبة الصدارة دون الاقتصار عليها. حيث ينبغي إدخال نصوص إخبارية وأدبية (شعر) شتى، بل وحتى نصوص علمية مبسطة تدخل ضمن حاجات المتعلم. إذ لابد من إدراج معطيات لغوية جديدة ترتبط بالمكتسبات السابقة ارتباطا عضويا، يراعى في إدراجها مبدأ تواترها في اللغة بشكل عام وفي العالم الوجداني والنفسي للأطفال في هذه السنة. وتشكل هذه المعطيات من مفردات جديدة وصيغ ، على أن تأتي في سياقات طبيعية غير متكلفة. وهنا لابد من لفت الانتباه إلى أن النصوص هي منبع هذه المفردات وهذه الصيغ الجديدة.

ويراعي في اختيار النصوص مناسبتها للمستوى العقلي للمتعلم، فضلا عن كونها ذات دلالة تثير اهتمامه، وتحرك فضوله، وتبعث لديه الرغبة في الاكتشاف، وتسمح له بتنمية أفكار مناسبة للوضعية المعنية، وتدفعه إلى التعبير عن مشاعره وإعطاء المعلومات وطلب المعطيات<sup>1</sup>.

إنّ إجادة القراءة في هذه السنة يعني القدرة على قراءة نصوص متنوعة قراءة مسترسلة ومعبرة، والقدرة على إعادة صياغة المعلومات التي وردت فيها وانتقاء معطيات من النص، واستغلال السياق من أجل الوصول إلى معاني الكلمات. ولا يقتصر تعلم اللغة على إجادة القراءة والفهم فحسب، وإنما يتعدى ذلك إلى التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي.

في مجال التعبير الشفوي ينبغي أن تتيح النصوص والوضيعات المتعلقة بدروس اللغة العربية الفرصة لدفع المتعلمين إلى التعبير عن آرائهم وتجاربهم وطلب المعلومات، وإصدار ردود الفعل إزاء المعلومات التي تصل أسماعهم، وسرد الحكايات والوقائع والإخبار عن الحوادث.

أما في مجال التعبير الكتابي فينبغي أن تتيح دروس اللغة للمتعلم فرص الكتابة بناء على وضعيات حقيقية. فيقوم بتحديد محتوى النص الذي يكتبه بالنظر إلى الموضوع ونية الكتابة، ويبني جملا وفق قواعد التركيب، ويستعمل المفردات المناسبة، ويحترم قواعد الإملاء ورسم الحروف والكلمات ويستعمل الترقيم.

على العموم، لا بد أن تمنح دروس اللغة العربية المتعلمين الأدوات الضرورية التي تتيح لهم اكتشاف الواقع والسياحة في الآفاق البعيدة، والتجوال في عالم المعرفة من جهة، وتسمح لهم بالتعبير عن ذواتهم واحتياجاتهم من جهة أخرى<sup>2</sup>.

حيث سطرت لتحقيق ذلك الأنشطة اللغوية المتمثلة في: تعبير شفوي / قراءة / كتابة، قراءة / كتابة، محفوظات، نشاط الإدماج (التعبير الكتابي - المشاريع).

حيث تتم هيكلة أنشطة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي<sup>3</sup>:

● تقدم وحدتان في كل أسبوع.

منهاج سنة ثانية ابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 09<sup>1</sup>

المصدر نفسه، ص 10، 9.

دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، ص 13.

- الوحدة الأولى: تقدم خلال اليومين الأول والثاني.
- الوحدة الثانية: تقدم خلال اليومين الثالث والرابع.
- أما اليوم الخامس فمتعلق بالوحدتين الأولى والثانية.

و تنفذ الأنشطة خلال وحدة تعليمية كالآتي :

- ◀ (قراءة/تعبير شفوي وتواصل/كتابة): من خلال الأفعال التعليمية (أداء + أشرح / انطلاقا من المشهد/استخرج و استعمل) + إنجاز التمرين 1 على كراس التمارين.
  - ◀ (قراءة/تعبير شفوي وتواصل / كتابة): من خلال الأفعال التعليمية (أداء + أجيب/انطلاقا من النص/أقرأ و أميز) + إنجاز التمرينين 2 و 3 على كراس التمارين في مرحلة المراجعة. أو أحسن خطي ) في الوحدة الثانية التمرين الثاني في مرحلة التدريب على القراءة.
  - ◀ (قراءة/كتابة). من خلال الأفعال التعليمية (أداء/ألاحظ و أتدرب ) + إنجاز التمرين 4 على كراس التمارين في مرحلة المراجعة أما في مرحلة التدريب على القراءة فتقدم تمارين تنجز على كراس القسم.
  - ◀ وبنفس الكيفية ننجز الوحدة الثانية في اليومين الثالث و الرابع من الأسبوع
  - ◀ (قراءة/تعبير شفوي وتواصل/كتابة) من خلال الأفعال التعليمية. ( أقيم تعلماتي).
  - ◀ نشاط الإدماج (إنجاز مشاريع + تعبیر كتابي و فيه ينجز التمرين الأخير في كل وحدة).
- حيث تتم هيكلة أنشطة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي<sup>1</sup>:

● تقدم وحدتان في كل أسبوع.

- الوحدة الأولى: تقدم خلال اليومين الأول والثاني.
- الوحدة الثانية: تقدم خلال اليومين الثالث والرابع.
- أما اليوم الخامس فمتعلق بالوحدتين الأولى والثانية.

إذ تتم تعليمية هذه الأنشطة اللغوية عبر المد الزمني المخصص لها على النحو الآتي<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، ص 13.

<sup>2</sup> الصفحة نفسها.

**اليوم الأول: الحصة 1:** يتم تناول : 1/1 قراءة (أداء + شرح): يقرأ المعلم النص متمثلاً المعاني ويمكن المتعلمين من قراءة الفقرات فقرةً فقرةً و ينجزوا "أشرح" لشرح الكلمات الغامضة من خلال السياق – دون تقديم مرادف لها – لتسهيل قراءتها.

2/1 تعبير شفوي وتواصل. يعمل المعلم على إثارة المتعلمين ليعبروا انطلاقاً من المشهد و يوجههم بطرح أسئلة مناسبة إلى الصيغة المقررة في التوزيع.

2/2 الكتابة. انطلاقاً من نشاط "أستخرج و أستعمل" من "أدرس مبنى النص" ينجز المتعلم التمرين 1 من كراس التمارين.

**اليوم الثاني: الحصة 2:** يتم فيها تناول: 1/2 قراءة (أداء + أجيب). يواصل المتعلمون قراءة النص فقرة فقرة مع الإجابة عن الأسئلة المطروحة (أجيب) لتمكين المتعلمين من فهم معاني النص قصد الأداء السليم للفعل القرائي.

2/2 تعبير شفوي وتواصل. يستعمل المعلم النص لنشاط التعبير الشفوي ومن خلاله يدفع المتعلمين لتنوع استعمال الصيغة المتناولة في الحصة الأولى.

3/2 الكتابة. يتعرف المتعلم على الحرفين المتشابهين نطقاً بعد استخراجهما من نص نشاط "أقرأ وأميز" من "أدرس مبنى النص"، ثم ينجز المتعلم التمرينين 2 و 3 من كراس التمارين في فترة المراجعة. ملاحظة: يمكن لنشاط الإملاء أن يكون منظوراً أو مسموعاً.

**الحصة 3:** يتم فيها تناول: 1/3 قراءة (أداء). و فيها يعود المتعلمون إلى قراءة النص لتكريس الفعل القرائي تركيزاً على الأداء.

2/3 الكتابة: تهدف هذه الحصة إلى تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين بتدريبهم على توظيف الصيغ و التراكيب اللغوية وعلى الالتزام بقواعد رسم الحروف و الإملاء ، وتنفيذ من خلال نشاط "ألاحظ و أتدرب" من "أدرس مبنى النص" خلال مرحلة المراجعة أما في مرحلة التدريب على القراءة فتحول إلى نشاط "أحسن خطي" الذي يقدم تناوباً مع "أقرأ و أميز".

- الوحدة الأولى : أقرأ و أميز.
- الوحدة الثانية : أحسن خطي.

و فيها ينجز التمرين 4 من كراس التمارين في فترة المراجعة.

اليوم الثالث:  
اليوم الرابع: ملاحظة: تقدم الأنشطة بالكيفية نفسها في الوحدة الثانية خلال اليومين 3 و 4.

اليوم الخامس: يتم تناول (قراءة/تعبير شفوي وتواصل/كتابة): وفيه ينجز المتعلم التمارين (1 و 2 و 3) من "أقيم تعلماتي" على كراس التمارين والمتعلقة بالوحدتين، بإمكان المعلم اختيار وضعيات إدماجية أخرى يراها مناسبة لتثبيت المضامين المقررة في الأنشطة الثلاثة.

نشاط الإدماج: أ/ إنجاز المشاريع: ينجز المشروع المقرر في المنهاج خلال عدة حصص حسب التوزيع و للمعلم أن يقترح مشاريع أخرى.

ب/ التعبير الكتابي: وفيه ينجز التمرينين المتعلقين بالتعبير الكتابي في نهاية الوحدتين (التمرين الأخير من كل وحدة).

حيث تبني مسلكية الحصص لتحقيق متطلبات الوحدة أما من خلال ما يقترحه دليل المعلم<sup>1</sup>، أو من خلال تخطيط المعلم لسيرورة دروسه ، كما اخترناه نحن لتبيان مسلكية ومنهجية تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي على سبيل التمثيل:<sup>2</sup>

المذكورة رقم.....:

المستوى: السنة الثانية ابتدائي

الوحدة: 19

النشاط: كتابة ( أدرس مبنى النص )

الحصّة: 04

النص المعتمد: النظافة والأناقة.

الكفاءة القاعدية: القدرة على توظيف الصيغ اللغوية و على التمييز بين الحرفين نطقا و احترام قواعد رسم

الحروف

مؤشر الكفاءة: يستعمل الصيغ (صبح. مساء ) ، يميز بين الحركات (الضمة والفتحة والكسرة) ويدرك مبدأ

التقابل الصوتي في الكلمات و يرسم الحركات (الضمة والفتحة والكسرة) وفق قواعد كتابة كل حركة

الوسائل : كتاب التلميذ ، كراس التمارين

<sup>1</sup> دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، ص 14- 17.

وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية الوادي، ابتدائية مجمع الفطاحزة الجديد، مذكرات اللغة العربية للسنة ثانية ابتدائي، إعداد مجموعة من المعلمين ،

<sup>2</sup> السنة الدراسية: 2014 / 2015 ، مخطوط.

سيرورة الحصة	أهداف التعلم	أفعال التعليم/التعلم	السندات والوسائل	معايير الأداء
<p>. الحصة الأولى:</p> <p>يستعمل ضميري الغائب المذكر والمؤنث</p>	<p>. استخرج وأستعمل</p>	<p>يطرح المعلم أسئلة بهدف الحصول على إجابات تتضمن الصيغ المقصودة ، ثم يكتب الجمل على السبورة ويستخرج الصيغة المقصودة من الكلمة ويقدم مثال عن الصيغة و يقوم بنفس العمل مع باقي الصيغ</p>	<p>. كراس التمارين السبورة</p>	<p>. يطالب التلاميذ بتركيب جمل مفيدة بالصيغ المدروسة . انجاز التمارين : مطالبة التلاميذ فتح كراس التمارين في الصفحة 2 لإنجاز التمرين 1 يقوم التلاميذ بإنجاز التمرين يليه تصحيح جماعي و تصحيح فردي على الكراس</p>
<p>. الحصة الثانية</p> <p>يميز بين الحرفين (النون والياء) ويدرك مبدأ التقابل الصوتي في الكلمات</p>	<p>أقرأ وأميز</p>	<p>. يلفت المعلم انتباه التلاميذ إلى ملاحظة الحرف (ن) في كلمة ما ويقوم بالفعل نفسه مع الحرف (ي)</p> <p>. يكتب المعلم على السبورة الكلمتين كما وردتا في "أقرأ وأميز" و يطالب التلاميذ بقراءتهما ،</p> <p>. يستخرج الحرفين ويكتبهما بلون مغاير على السبورة ثم يطلب التلاميذ بالنطق بالحرفين.</p> <p>. يكتب المعلم كلمتين المراد بهن إدراك التقابل اللفظي بين الصوتين (عنب . عيب ) ويستبدل الحرفين للإشارة إلى الاختلاف في المعنى</p>	<p>السبورة كراس التلميذ</p>	<p>. انجاز التمرين رقم 2 من كراس التلميذ</p> <p>. ثم غلى انجاز التمرين الثاني والثالث من نفس الصفحة ويتبع بتصحيح جماعي على السبورة وتصحيح فردي على الكراس</p> <p>. ينتقل التلاميذ بعد ذلك لإنجاز تمرين الإملاء (أسمع وأكتب) حيث يملئ المعلم الكلمات ويكتبونها في المكان المخصص</p> <p>تكتب الكلمات على السبورة وتصحح على الكراسات</p>
<p>الحصة الثالثة</p>	<p>. ألاحظ وأتدرب</p>	<p>. يكتب المعلم الكلمات التي تتضمن الحرف المقصود (ن) ويستخرج منها الحرف ويكتب بأشكاله المختلفة: أول الكلمة</p>	<p>. كراس التلميذ</p>	<p>يوضح المعلم للتلاميذ الفرق بين كل تدريب وما سبقه فإن ذلك يساعد على اتباع التعليمات وكذا التمييز بين</p>



الحركات التي يقومون بها من حرف إلى آخر	السيورة	، وسطها ، آخرها ، منفصلا عن الكلمة يبيّن للتلميذ نقطة البداية في كل شكل ويوضح له اتجاه الحركة ضمن مسار الخط وتعرجاته	يرسم الحرفين (النون والياء) وفق قواعد كتابة كل حرف
	القلم	مطالبة التلاميذ بكتابة الحرف في كراس التمارين يتجول المعلم بين الصفوف ، يصحح الوضعيات وينبئ عن العادات السيئة ويساعد العاجزين يتتبع المعلم نفس الخطوات في تدريب التلاميذ على كتابة الحرف الثاني	

وبعد مرحلة تمتد لموسم دراسي لأنشطة اللغة العربية ، وآخر مبتغاها أن يكون ملمح التخرج في نهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادرًا على:<sup>1</sup>

- القراءة بيسر واسترسال.
- فهم نصوص قصيرة .
- إعطاء معلومات عن نصّ مدروس ، والإجابة عن أسئلة متعلّقة به.
- التعبير شفويا عن مشاعره وتأثره وذاكراته في مواقف شتى.
- كتابة نصوص موجزة ومتنوّعة استجابة لوضعيات ذات دلالة ، يراعى فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات.

<sup>1</sup> منهاج السنة الثانية ، ص 10.

### 3/2 أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي ومسلكياتها : يتميز تعليم اللغة العربية في السنة

الثالثة من التعليم الابتدائي بمظهرين اثنين:

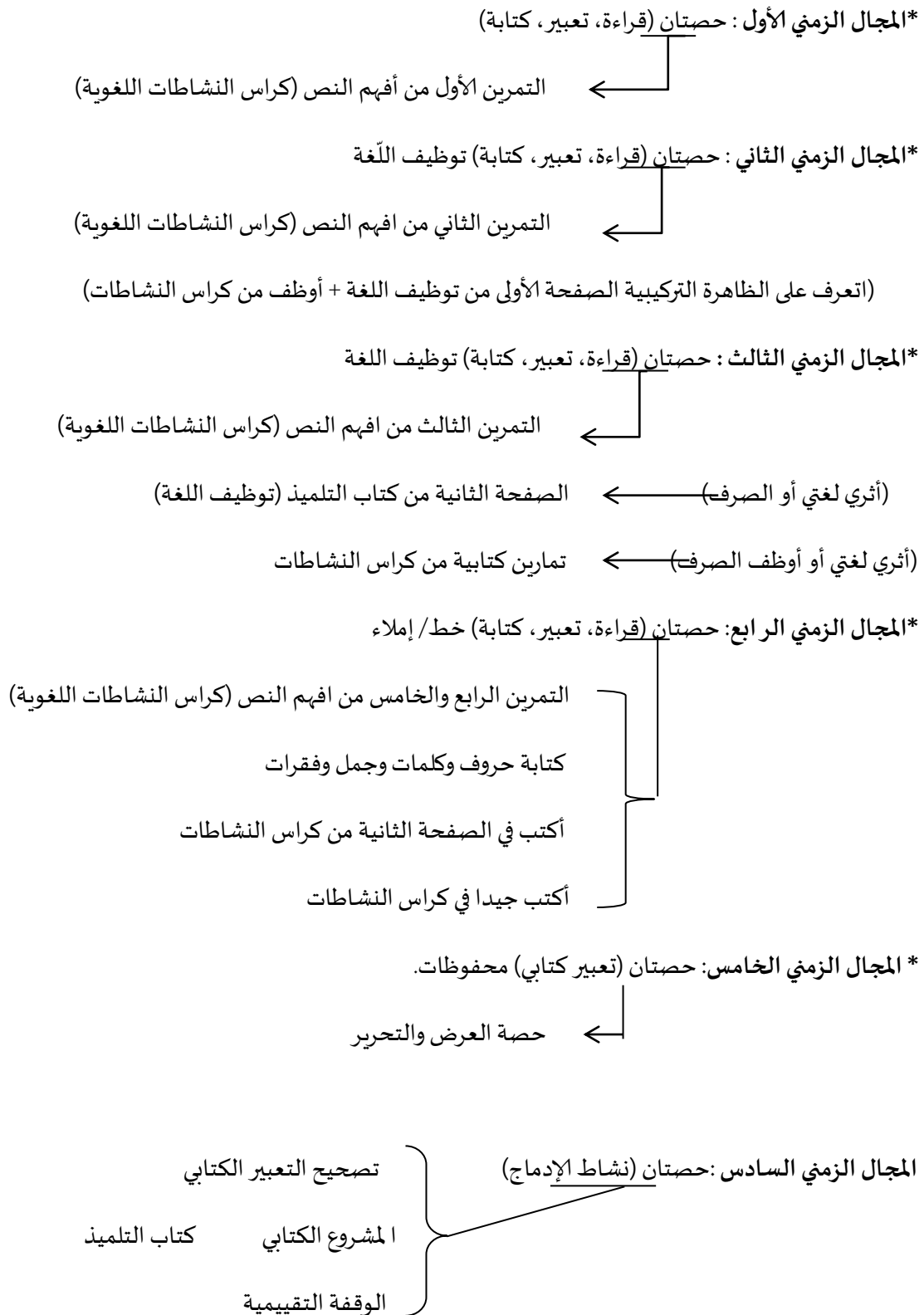
- تثبيت وترسيخ المكتسبات اللغوية المحققة في السنتين الأولى والثانية.
- دعم و إثراء هذه المكتسبات ب التوسّع في تناول المفاهيم و المعطيات ، بالإضافة إلى التدريب على طرائق العمل والبحث عن المعلومات؛ ومن ثمّ فإنّه من الضروري الوصول بالمتعلّمين إلى التحكم في الكفاءات المقرّرة، و خاصة منها ما يتعلّق باستعمال مختلف الطرائق التي يتدربون بوساطتها على بإيجاد المساعي الفردية للبحث عن المعلومات ومعالجتها، وتنظيمها و إعادة صياغتها شفويا وكتابيا.
- وتعلّم اللغة العربية في هذه السنة يتجاوز مرحلة التدريب على آليات القراءة (فكّ ترميز الكلمات والجمل) إلى:
- القراءة المسترسلة الواعية لنصوص متنوّعة ومتوسطة الطول؛
- إدراك محتويات النصوص و الاستفادة منها معرفيا و وجدانيا و لغويا.
- فالمتعلّم ينبغي أن يدرك في هذه السنة أنّ القراءة وسيلة للوصول إلى المعرفة – بإدراك العالم الذي حوله-، والسياحة في الأرض والتجوال في الآفاق البعيدة ... وما يعزّز إقبالا للمتعلّمين على القراءة و المطالعة عثورهم على نصوص تجيب عن أسئلتهم و تثير فضولهم.
- ومن الضروري أن يتيح الدرس اللغوي في هذه السنة التحكم في الرصيد اللغوي المقرّر، و إتاحة فرص استعمالهم من قبل المتعلّمين في التواصل بشقيه الشفوي و الكتابي و في وضعيات ذات دلالة<sup>1</sup>.
- ولتحقيق ذلك برمجت الأنشطة اللغوية المتمثلة في : قراءة / تعبير شفوي / كتابة، تعبير كتابي ،محفوظات ،

نشاط الإدماج (تصحيح التعبير الكتابي – المشاريع).

حيث حدد الدليل سير الوحدة التعليمية على النحو التالي:<sup>2</sup>

<sup>1</sup> مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 07.

<sup>2</sup> دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، ص 13



حيث تبني مسلكية الحصص لتحقيق متطلبات الوحدة أما من خلال ما يقترحه دليل المعلم<sup>1</sup>، أو من خلال تخطيط المعلم لسيرورة دروسه ، كما اخترناه نحن لتبيان مسلكية ومنهجية تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي على سبيل التمثيل:<sup>2</sup>

تراكيب نحوية(كتابة)

الموضوع: النص

المدة : غير محددة

الوسيلة : السبورة، نص القراءة ، كتاب القراءة

المجال : (1)

الوحدة : (1)

الحصّة : (1)

الكفاءة المستهدفة : القدرة على : معرفة مكونات النص

الوضعية	استراتيجية الوضعية	الوضعية التعليمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	مراجعة التراكيب السابقة	يطرح المعلم الأسئلة :	أن يجيب المتعلم
		من يذكر بعض الحروف ؟	عن الأسئلة
		اذكر كلمات ذات معنى	المطروحة
		قل جملة مفيدة	

<sup>1</sup> دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، ص 16-20.

وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية الوادي، ابتدائية مجمع الفطاحزة الجديد، مذكرات اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي ، إعداد مجموعة من المعلمين ، السنة الدراسية: 2014 / 2015 ، مخطوط.<sup>2</sup>

<p>أن يلاحظ المتعلم الأمثلة</p> <p>أن يجيب التلميذ عن الأسئلة المطروحة</p>	<p>يبرز المعلم الأمثلة المبينة في أعلى الصفحة ( 12 ) ثم يسأل:</p> <p>ماذا تلاحظ في أعلى النص ؟</p> <p>كم من جزء يتكون منه هذا النص ؟</p> <p>كيف نسمي كل جزء ؟</p>	<p>الملاحظة</p> <p>بناء التعلم</p>
<p>أن يستمع المتعلم و يشارك في استنباط القاعدة</p>	<p>يشرح المعلم الظاهرة قائلا : هذا النص يتكون من فقرات 1 2 3. لم يسبق الفقرة الأولى شيئا و تنتهي كل فقرة بنقطة.</p>	<p>التذكر</p>
<p>أن يقرأ التلميذ القاعدة</p>	<p>يتكون النص من عنوان وفقرات تبدأ الفقرة دائما في بداية السطر بعد بياض</p>	<p>القاعدة</p>
<p>أن يقوم المتعلم بتصحيح التمرينات كتابيا مستغلا الظاهرة النحوية المكتسبة</p>	<p>يتم تصحيح التمرينات ص ( 12 ) حيث تتم المحاولات الفردية ثم الإصلاح الجماعي</p>	<p>التدريب على ما تم اكتسابه</p>
	<p>1. فقرات النص مشوشة رتبها ترتيبا صحيحا في كراستك و ضع عنوانا للنص</p> <p>الفقرة الأولى : دخلنا القسم - الفقرة الثانية . بعد المناداة</p> <p>العنوان : اختياري</p> <p>2. اقرأ النص جيدا و ذكر عدد فقراته</p> <p>عدد الفقرات : 2</p>	<p>استثمار المكتسبات</p>

إذ ينتظر في نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بعد استيفاء الأنشطة اللغوية أن يكون المتعلم قادرا على:<sup>1</sup>

- القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنين وثلاث؛

مناهج السنة الثالثة ابتدائي، ص 09.<sup>1</sup>

- فهم النصوص المقروءة و إعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة؛
  - تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر و المواقف و الأفعال والوقائع؛
  - تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة.
- 4/2 أنشطة اللغة العربية للسنة رابعة ابتدائي ومسلكياتها :

تشكل السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي ، وهو طور تعزيز التحكم من التعلّمات الأساسية ، و عليه يركز تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي على<sup>1</sup>:

- توسيع مكتسبات التعلم وتطويرها بتناول مفاهيم جديدة ومعارف متنوعة مع تدريبه على توظيفها والبحث فيها و استعمالها في مواقف متنوعة قصد التحكم في الكفاءات اللغوية المستهدفة، و التي سوف تتجلى في تنظيم معلوماته ومعالجتها في التواصل الشفهي والكتابي.
- التعرف على بعض المبادئ في القواعد النحوية والإملائية والصرفية والتحكم فيها .

ومن هنا ينبغي أن يتوصل المتعلم إلى استعمال القراءة والتعبير والكتابة لتفعيل التكامل المطلوب ، والوصول إلى المعلومات و إدراك المحاور التي تعالجها و "المبادئ" والمجالات التي تقوده إلى التوسع فيها بواسطة الفضول المعرفي واختيار قدراته ومهاراته المكتسبة ، وحينئذ سوف يتعزز لديه التعلم الذاتي وروح البحث لاكتشاف محيطه وفضاءات أخرى يجدها في المطالعة والنصوص اللغوية التي تنمي حصيلته المعرفية واللغوية ، وفي هذا السياق فإن التقرب من القواعد النحوية والصرفية والإملائية يساعده على استخدام ضوابطها شفهيًا وكتابيًا<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الأساسي ، جوان 2011، ص11

<sup>2</sup> الصفحة نفسها.

ولتجسيد ذلك سطرنا الأنشطة اللغوية التالية : قراءة (أداء . فهم . إثراء ) تعبير شفوي وتواصل ، قراءة /قواعد نحوية ، قراءة / قواعد صرفية و إملائية ، تعبير كتابي ، محفوظات ، مطالعة موجهة ، إنجاز مشاريع / تصحيح التعبير الكتابي . نشاطات إدماجية / خط .

إذ بين الدليل تقديم الأنشطة وفق المجالات الزمنية التالية :<sup>1</sup> المجال الزمني الأول : (قراءة ، تعبير شفوي وتواصل ) ، إنجاز تمارين أفهم نص القراءة من كراس النشاطات اللغوية .

1. المجال الزمني الثاني : (قراءة ، قواعد نحوية ) : إنجاز تمارين أوظف من كراس النشاطات اللغوية  
2. المجال الزمني الثالث : (قراءة ، قواعد صرفية أو إملائية ) ، إنجاز تمارين أثري لغتي و الصرف والاملاء من كراس النشاطات اللغوية .

3. حصة التعبير الكتابي : إنجاز وتحرير .

1. حصة المحفوظات .

2. حصة إنجاز المشاريع : إنجاز المشاريع وتصحيح التعبير الكتابي .

3. حصة نشاطات إدماجية : الوقفة التقييمية / خط .

مجالات وأنشطة ضببت لها مسلكية ، حالها حال السنوات السابقة القائمة على وضعية انطلاق ، بناء تعلمات ، فاستثمار . حيث يقترح الدليل نماذج لمختلف الأنشطة المقررة<sup>2</sup> ، وللمعلم خيار استقلالية الصياغة في ثانويات المسلكية كون المراحل الثلاث المتعارف عليها لا محيد عنها ، كما هو الحال مع نموذجنا التالي:<sup>3</sup>

الموضوع : حقوق الطفل

المطالعة الموجهة

الوسيلة : كتاب القراءة ، قصص

الكفاءة المستهدفة : القدرة على قراءة نصوص وإبداء آراء في بعض المواقف . المدة : المجال : ( 1 )

<sup>1</sup> مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2012، ص 13.

<sup>2</sup> المصدر السابق، ص 13-16.

<sup>3</sup> وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية الوادي، ابتدائية مجمع الفطاحزة الجديد، مذكرات اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، إعداد مجموعة من المعلمين، السنة الدراسية: 2014 / 2015 ، مخطوط.

مراحل النشاط	سير النشاط
<u>تمهيد:</u>	يمهد المعلم لموضوع النص التوثيقي عن طريق أسئلة مثل : .هل يرضيك تخلي خولة عن دراستها بسبب الفقر؟ بماذا تحس عندما ترى طفلاً يعمل؟
<u>تقديم القصة:</u>	يسرد المعلم النص ص 24 على تلاميذه بطريقة يهتم فيها برنة صوته وتمثيل للمعاني . بعد مطالعة النص يقوم المعلم بتوجيه الأسئلة المتعلقة به ، دون أن يتشدد في طلب إجابة محددة .
<u>استثمار القصة</u>	لماذا يكون للطفل حق في أن يتعلم هل يجوز استخدام الطفل في أعمال شاقة قبل بلوغه السن الملائم؟ هل تعرف طفلاً ليس له اسم؟ أين يجب أن ينشأ الطفل؟
<u>استخلاص المعلومة</u>	يستخلص المعلم المعلومة وإن أمكن تدون على السبورة من طرف المعلم .قراءة نموذجية من طرف المعلم . قراءات فردية من طرف التلاميذ . من حق كل طفل أن يكون له اسم للطفل في قدر كاف من الغذاء والسكن والخدمات الطبية كي ينمو نمواً صحيحاً سليماً للطفل حق كامل في اللعب لا يجوز استخدام الطفل قبل بلوغه السن الملائم على كل فرد أن يعترف بحقوق غيره وبحرياته ويحترمها . يحتاج الطفل إلى الحب وأن ينشأ في رعاية والديه

نشاط إدماج ( مشروع نهاية الفصل)

الموضوع: كتابة قصة مطولة

المدة: 45 د

الوسيلة: ورق مقوى . غراء . مقص . ألوان . أوراق المزدوجة

المحور: الحياة والعلاقات الإنسانية



رقم المحور: ( 1 )

الكفاءة المستهدفة: القدرة على تجنيد المكتسبات وتوظيفها في حل وضعية مشكلة أو انجاز أعمال ،  
تجمع المواضيع وتمسك في مكتبة القسم  
والإشادة بالأعمال الجيدة

الأسبوع	المراحل	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
الأسبوع 1	التمهيد	من يلخص لنا قصة خولة؟ هل أعجبتكم القصة؟	أن يجيب المتعلم عن السؤال ليكتشف المشروع
	بناء التعلم	اليوم يا أولاد سنكتب قصة مطولة ما الموضوع الذي ستختاره؟ إذكر شخصيات القصة . من هي الشخصية الرئيسية؟ متى وقعت القصة التي ستختارها؟ أين وقعت؟ هل هذه القصة حقيقية؟	أن يجيب المتعلم عن كل الأسئلة موظفا مكتسباته في المشروع الكتابي والنصوص
الأسبوع 2	التخطيط للمشروع وإنجاز العمل	يقوم المعلم بشرح طريقة إنجاز المشروع متبعا الخطوات التالية : 1- تحديد مكان القصة 2- التعرف بالشخصية الرئيسية 3- اتسلسل الأحداث زمانا ومكانا 4- استعمال الأفعال المدروسة* الماضي* المضارع* الأمر 5- اختيار النهاية المناسبة للقصة -6- التعبير عن القيم التي تحتويها القصة ملاحظة: هذا المشروع ينجز على أوراق مزدوجة أو في ورق مقوى	أن يقوم المتعلم بإنجاز المشروع متبعا الخطوات التي شرحها المعلم . أن يعمل في إطار فردي وجماعي وذلك لغرس روح العمل الجماعي
الأسبوع 3	استثمار المكتسبات	يقوم المعلم بعرض العمل مع تقييمه وذلك بوضع العلامات المناسبة ومناقشة الإيجابيات في عمل المتعلم للإشادة والتعرض للسلبيات ليتم تفاديها في المشاريع الأخرى .	أن يقوم المتعلم بالرجوع إلى الشروط التي تم تحديدها في البداية

و في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، يتوقع أن يكون المتعلم قادرا على :

-القراءة المسترسلة التي تبرز فيها مهاراته بانسجام.

- تلخيص ما يقرأ ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى المعلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده ، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديمًا منظمًا.
- توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمد عليها لإيصال ما يريد.
- فهم التعليمات واستقرارها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة .
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها
- استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله دالًا على الفهم.
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها. وإنتاج نصوص حوارية وأخبارية وسردية ووصفية.
- مكتسبات وكفايات لغوية ستكون بمثابة رصيد معرفي ولغوي يستعد من خلاله المتعلم لآخر سنة في هذه المرحلة.

## 5/2 أنشطة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ومسلكتها :

- تتوج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الطورين السابقين:
- طور المكتسبات الأساسية (السنتين الأولى والثانية)
- طور التحكم فيها (السنتين الثالثة والرابعة)
- ويعتبر تعليم اللغة العربية في هذه السنة تعزيزًا لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخها للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط.
- فإذا حل المتعلم أكبر المشكلات المتعلقة بالتواصل الكتابي والشفوي، قبل المرحلة اللاحقة على التعليمات المختلفة برصيد من المعارف اللغوية والثقافية يؤهله لمزاولة الدراسة.

ولأجل الوصول لذلك تم رصد الأنشطة التالية: قراءة (أداء. فهم. إثراء) تعبير شفوي و تواصل،

قراءة/قواعد/قواعد نحوية، قراءة/قواعد صرفية و املائية، تعبير كتابي، محفوظات، مطالعة

موجهة، انجاز مشاريع/تصحيح التعبير الكتابي/نشاطات ادماجية.

حيث حدد توزيع الأنشطة وفق الحصص و المجالات باستعمال كتاب التلميذ وكراس النشاطات اللغوية على النحو الآتي:

1-المجال الزمني الأول حصتان: قراءة (أداء+ فهم+ إثراء) تعبير شفوي وتواصل (اعتماد نص القراءة+ أسئلة لفهم النص+ أعبى) أتجاوز مع النص.

2-المجال الزمني الثاني حصتان: قراءة(استثمار النص) قواعد نحوية اعتمادا على نص القراءة(محطة "أتعرف على" من كتاب القراءة+ تمارين كراس النشاطات اللغوية.

3-المجال الزمني الثالث حصتان: قراءة استثمار النص قواعد صرفية أو إملائية +(محطة "أتعرف على" و "أكتب جيدا" من كتاب القراءة +تمارين كراس النشاطات اللغوية)

4-حصة التعبير الكتابي: تستعمل هذه الحصة في عرض وتحرير موضوع كتابي انطلاقا من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية.

5-حصة المحفوظات: تعالج نصا شعريا يلبي حاجات متعلمي هذا المستوى.

-حصة المحفوظات الموجهة: حصة أسبوعية تركز فيها مهارة القراءة البصرية الفكرية الادراكية باستغلال مجموعة من السندات والوسائل .

-المجال الاخير حصتان: (نشاطات ادماجية /انجاز المشاريع / تصحيح التعبير الكتابي)أنشطة إدماج مختارة – الوقفة التقييمية.

حيث يقدم الدليل نماذج لتنفيذ مختلف الأنشطة المقررة، وللمعلم خيار في اعتمادها أو الاجتهاد في بناء مسلكية تبلغه تحقيق الكفايات المرصودة دون أن تخل بخطوات البيداغوجيا المقترحة والنموذج التالي مثال ذلك:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية الوادي، ابتدائية مجمع الفطاحزة الجديد، مذكرات اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، إعداد مجموعة من المعلمين، السنة الدراسية: 2014 / 2015، مخطوط..

المستوى: الخامسة ابتدائي رقم المذكرة 05 المادة: قواعد املاء الوحدة 01 المحور: القيم الانسانية الموضوع: التعرف على صيغة الكلمة

الأهداف والكفايات:

المراحل	الأهداف التعليمية	الوضعية التعليمية/التعليمية	مؤشر الكفاءة
<b>وضعية الانطلاق</b>	المكتسبات المحصلة في الحصة السابقة	هات مصدر كل كلمة حسب المثال: معلم ، يعلم الرئيس ، المدير ، المخرج ، الحلاق ،	يخرج ، يحلق
<b>بناء التعليمات</b>	استكشاف للمعارف المستهدفة قراءة الفقرة قراءة معبرة ذات دلالة القدرة على تحديد ومعرفة المكونات الأساسية للفقرة التعرف على الظاهرة اللغوية وفق الاتصال والتواصل مع الدراسة والتحليل	<p><u>السند:</u> عرف الثعلب أن الحيوانات تشك فيه كانت الحيوانات تعرف أن الثعلب مكر</p> <p>الثور معروف بطيبة قلبه قال الحصان للنمر أنا عارف ما تفكر ولكن اعرف جيدا الإنسان لتحكم عليه</p> <p>كتابة النص على السبورة مسبقا</p> <p>قراءة نموذجية للنص</p> <p>قراءة النص من طرف بعض التلاميذ</p> <p>طرح بعض الأسئلة لاستخراج الظاهرة النحوية وتدوينها ثم تلويثها، وهكذا مع باقي الظواهر المراد دراستها في النص.</p> <p>استنتاج القاعدة وكتابتها على السبورة و على الكراريس.</p> <p><u>الاستنتاج:</u></p> <p>صيغة الكلمة هي الشكل الذي تظهر به الكلمة مثل : عرف فعل</p> <p>كلما تغيرت الصيغة تغير معنى الكلمة</p> <p>عرف يعرف اعرف عارف معروف</p> <p>فعل يفعل افعل فاعل مفعول</p> <p>صيغة فعل هي اصل الكلمات من والأسماء</p> <p>عرف يعرف ← فعل ← ي/فعل ←</p>	<p>الإجابة عن الأسئلة</p> <p>تدوين الظواهر النحوية.</p> <p>الإتيان بأمثلة على الظاهرة المدروسة.</p>

استثمار المكتسبات:	استنتاج القاعدة المناسبة للظاهرة اللغوية استثمار الظاهرة اللغوية في أنشطة تطبيقية	العودة إلى الكتاب قراءة القاعدة انجاز تطبيق من التطبيقات الموجودة في الكتاب
-----------------------	--	---

و نظرا إلى أنّ السنة الخامسة هي آخر سنة من التعليم الابتدائي ، يجدر بالمتعلم أن يكون قادرا على :<sup>1</sup>

- قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف ، وبأداء معبر .
- فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي على المقروء .
- فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجارب معه .
- التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة ، والمناسب للوضعية التواصلية المتنوعة .
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقضيه الوضعيات والتعليمات .
- حيث يكون ملمح الخروج من هذه السنة ، ملمح خروج من مرحلة قاعدية إلى مرحلة المتوسط .

## 6/2 التمارين البنوية في تعليمية اللغة العربية

تعتبر قواعد اللغة وسيلة أساسية في إتقان العربية كتابة ونطقا، وليس غاية مقصودة لذاتها.. وعلى هذا يتطلب تدريس القواعد اختيار موضوعات ذات أهمية وظيفية في حياة المتعلم من جهة، وتجنب الطريقة الشكلية التي لا علاقة لها بالاستعمال المباشر للغة من جهة أخرى. فالنحو الذي يقدم للمتعلم ينبغي أن يكون وظيفيا، لأن وظيفة النحو تعني أن يتمكن - المتعلم من استعمال ما يتلقاه في مواقف خطابية مختلفة، ومن عرض أفكاره بوضوح.

ولأهمية نشاط القواعد فإنه لم يثر جدل في أي نشاط من أنشطة اللغة العربية عبر مختلف المراحل التعليمية كما أثير حول نشاط القواعد، وذلك لأن تدريسه يطرح إشكاليات كثيرة ومنها محتوى

<sup>1</sup> منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ص11.

المقررات الذي كثيرا ما يصعب على المتعلم فهمه، إما لأنه لا يتماشى ومستواه التعليمي وميوله المعرفي والنفسي أو لقلة كفاءة بعض المعلمين في تقديم المادة النحوية والصرفية واعتمادهم طرائق التدريس التي لا تناسب طبيعة تلك المادة ومستوى المتعلم أيضا، وعلاوة على أن هناك من المعلمين الذين يعتبرون النحو غاية وليس وسيلة، مما ينعكس سلبا على كتابات المتعلم وأحاديثه، إذ تجده عاجزا عن استيعاب قواعده وفهمها على الوجه الصحيح، وبالتالي يعزف عن تعلم مادة القواعد خاصة وعن اللغة العربية عامة. ولتفادي كل هذه العوائق وتقديم النحو والصرف على أحسن وجه وتطوير مقرراته لابد من إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تقويمه، ومعرفة القوة والضعف فيه ومعالجتها هذا من جهة، ومن جهة ثانية يجب أن تتغير النظرة التقليدية لقواعد اللغة في ظل المقاربات الحديثة، وذلك أن يتلقاها المتعلم كوسيلة يهتدي بها إلى العبارات والأساليب السليمة، وتقويم لسانه من الوقوع في الخطأ.<sup>1</sup> وقد خصصت كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية عددا معتبرا من دروس النحو والصرف جاءت على النحو الآتي :

\*بالنسبة للسنة أولى وثانية ابتدائي: لم ترد دروس النحو والصرف بشكل واضح في كتابي السنة الأولى والثانية، ففي الأول يكتسب المتعلم معلومات ذات علاقة بالقواعد ترد باسم "أركب" وتتمثل دروس هذا المستوى في الآتي: "1- الجملة الاسمية، 2- الجملة الاسمية، 3- الجملة الفعلية، 4- جملة + ظرف مكان، 5- الجملة المثبتة، 6- المنفية، 7- صيغ التشبيه، 8- صفات دالة على الجدة، و صفات وأضدادها. 10- التذكير والتأنيث، 11- التعجب، 12- الإفراد والتثنية والجمع، 13- الاستفهام لام التعليل + لأن؟ 14- أسماء الإشارة، 15- حروف الجر، 16- العطف، 17- الذي + التي، 18- التنبيه، 19- الضمائر المنفصلة، 20- الضمائر المتصلة، 21- الرغبة+ الغاية، 22- الاحتمال، 23- التحقيق با قد، 24- أسماء الأفعال، 25- الترحيب والاستحسان، 26- النهي ب: لا، 27- التحذير، 28- صيغة التفضيل، 29- الملكية".<sup>2</sup>

\*بالنسبة للسنة ثالثة ابتدائي : حيث يتم تقديم دروس القواعد بشكل صريح وواضح منذ السنة الثالثة، من خلال الدروس الخاصة بالنحو باسم "تراكيب وظواهر نحوية" والدروس الأخرى باسم "الصرف" وهي كالآتي: "1- النص 2 - الفقرة، - الجملة، 3- الاسم، 4- الفعل، - الحرف، 5- النكرة والمعرفة، 6-

<sup>1</sup> جميلة راجا، "قواعد اللغة العربية في التعليم الابتدائي دراسة تحليلية تقويمية"، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، كلية الآداب واللغات، 2013/2012، ص 55.

<sup>2</sup> ينظر: كتاب التلميذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، فهرس المحتويات، وينظر: لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية، السنة ثانية من التعليم الابتدائي فهرس المحتويات.

المذكر والمؤنث، 7- المفرد والجمع، 8- جمع التكسير، 9- جمع المذكر السالم، 10- جمع المؤنث السالم، 11- الجملة الفعلية البسيطة، 12- الجملة الاسمية البسيطة، 13- جمل اسمية أخرى، 14- الجملة الفعلية + الصفة، 15- الجملة الفعلية + الحال، 16- الجملة الفعلية الصلة الذي والتي، 17- الجملة الفعلية + الصلة الأذان والتان، 18- الجملة الاسمية المنفية ب ليس، 19- الجملة الفعلية المنفية بلم ولن، 20- الجملة الفعلية + الظروف (أمام - وراء - قدام)، 21- الجملة الفعلية + ظرف الزمان بعدما، عندما، 22- الجملة الفعلية + حروف الجر في، إلى، على، 23- الجملة الاستفهامية بالهمزة وهل، 24- الجملة الاستفهامية ب: من، ماذا، 25- الجملة التعجبية، 26- الجملة مع: الكي، لأن، 27- مراجعة التراكيب والصيغ".<sup>1</sup>

\* بالنسبة للسنة رابعة ابتدائي: ويشمل برنامجا آخر في نشاط النحو والصرف، وقد تمثلت هذا البرنامج في: "1- أنواع الكلمة، 2- الفعل الماضي، 3- الفعل المضارع، 4- الجملة الفعلية، 5- الفاعل، 6- المفعول به، 7- الجملة الاسمية، 8- المبتدأ والخبر، 9- الصفة، 10- اللازم والمتعدي، 11- حروف الجر، 12- المضاف والمضاف إليه، 13- الأمر، 14- المضارع والمجزوم، 15- المضارع والمنصوب، 16- كان وأخواتها، 17- إن وأخواتها، 18- الحال، 19- المفعول المطلق، 20- الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول، 21- المثني، 22- جمع المذكر السالم، 23- جمع المؤنث السالم، 24- الفعل المجرد الثلاثي، 25- الفعل الثلاثي المزيد، 26- المبني والمعرب، 27- ظروف المكان وظروف الزمان، 28- حروف العطف". وموضوعات الصرف في ما يأتي: "1- تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر، 2- التحويل من الفعل إلى الاسم، 3- تصريف الماضي مع ضمائر المتكلم والمخاطب، 4- تصريف الماضي مع ضمائر الغائب، 5- تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر، 6- تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب، 7- تصريف المضارع معضمائر الغائب، 8- تصريف فعل الأمر، 9- تصريف المضارع المجزوم، 10- تصريف المضارع المنصوب، 11- الضمائر المنفصلة، 12- الضمائر المتصلة بالاسم، 13- التحويل من المفرد إلى المثني، 14- التحويل من المضارع المبني للمعلوم إلى المضارع المبني للمجهول، 15- التحويل من الفعل إلى الاسم الفاعل؟ 16- التحويل من المفرد إلى الجمع، 17- التحويل من الفعل إلى الاسم المفعول، 17- المصدر من الثلاثي، 18- المصدر من المزيد، 19- الفعل المعتل".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر: رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، فهرس المحتويات

<sup>2</sup> رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة رابعة من التعليم الابتدائي، فهرس المحتويات .

\*بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي : برنامج قواعد اللغة في السنة الخامسة يتمثل في ثمانية وعشرين درسا وهي: "1- مفهوم النص، 2- أجزاء النص، 3- الجملة وأنواعها، 4- الجملة الاسمية، 5- الخبر جملة، 6- الخبر شبه جملة، 7- الجملة التعجبية، 8- الجملة الاستفهامية، 9- النداء، 10- خبر كان مفردا وجملة، 11- خبر كان شبه جملة، 12- خبر إن مفردا وجملة، 13- خبر إن شبه جملة، 14- التمييز، 15- أسماء الإشارة، 16- الأسماء الموصولة، 17- الاستثناء، 18- المفعول فيه، 19- المفعول لأجله، 20- المفعول معه، 21- المفعول المطلق، 22- التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي، 23- الأفعال الخمسة، 24- إعراب الفعل المعتل." وأما دروس الصرف فتزد بعدد أقل وهي: "1- الصيغة، 2- المجرد والمزيد، 3- الفعل الصحيح، 4- الفعل المعتل، 4- الفعل المثال، 5- الفعل الأجوف، 6- الفعل الناقص، 7- الفعل الليف، 8- الفعل الجامد، 9- الفعل المشتق، 10- الاسم الممدود، 11- الاسم المقصور، 12- جمع التكسير، 13- النسبة، 14- علامات التأنيث في الأسماء، 15- تصريف المثال، 16- تصريف الفعل الناقص؟ 17- تصريف الفعل الناقص".<sup>1</sup>

و بعد إطلاعنا على الموضوعات النحوية والصرفية المبرمجة في كتب اللغة العربية سجلنا بعض الملاحظات الإيجابية منها والسلبية. فإذا قلنا بأن دروس البرنامج المقررة في الكتب الخمسة تشتمل على مجموعة من العناصر والمعلومات اللغوية التي نجدها مهمة وأساسية للمتعلم في المرحلة الابتدائية قبل المراحل التعليمية اللاحقة، والتي ينبغي تلقينها بكيفية صحيحة تكون ذات فائدة في التحصيل اللغوي للمتعلم، فإننا لاحظنا أن هناك ضخامة في المادة المبرمجة، فمؤلفو الكتب لم ينظروا في مسألة الاكتفاء بالضروري فقط، بقدر ما انصب اهتمامهم على حشد ذاكرة المتعلم بما ليس مهما في مثل هذا المستوى. ولكن لا ننسى أن مؤلفي هذه الكتب أولوا أهمية خاصة لدروس التركيب والجملة، لأن المتعلم في هذه المرحلة ينبغي أن يعرف كيف تتكون الجملة وكيف يكون تركيبها على أساس أن الجملة هي الوحدة الأساسية للتفكير، والوحدات الصغيرة أو الكبيرة في الاستعمال اللغوي تشكل من جملة مركبة. ومع أن الصواب في عملية انتقاء المحتوى التعليمي هو أن يقتصر هذا المحتوى على القدر الوظيفي فقط، أي على الموضوعات التي تنمي إبداعاته وتضمن له الفهم والإفهام عندما يتواصل مع الآخر في الحياة اليومية «ينبغي أن تكون الموضوعات التي تقدم للمدرسين في النحو وظيفية، بمعنى أن تخدم الإنسان في حياته فتبلي حاجاته اللغوية، وتسهل له عمليات التفاعل الاجتماعي، بحيث يقرأ

<sup>1</sup> رياض النصوص (كتابي في اللغة العربية) للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، فهرس المحتويات.



بصورة سليمة، ويكتب بأسلوب سليم، ويعبر بشكل صحيح ويستمع، فتعينه معرفته النحوية على فهم ما يسمع، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كانت ثمة دوافع تدفعه إلى التعلم ولن يتوافر الدافع إلا إذا أحس المتعلم أن الموضوعات التي يتعلمها تلي حاجاته وترضي اهتماماته». ، وأضف إلى أن الاكتفاء بتقديم الموضوعات النحوية التي يحتاج إليها عند التعبير عن أغراضه له دور كبير في تحويل المعلومات والمعارف التي تعلمها إلى مهارات وملكات مكتسبة. فإذا تضمنت الكتب إذا دروسا حول اللفظة الفعلية والاسمية، ودروسا حول الجملة الفعلية والاسمية، وأخرى حول الصبغ الصرفية، فالبرنامج يتناول جميع مستويات اللغة العربية بما فيها مستوى الكلمة، مستوى اللفظة، ومستوى التركيب، وبهذا العدد يتمكن المتعلم من الإلمام بقواعد اللغة الأساسية في نهاية المرحلة الابتدائية، مما يمكنه كذلك من مواصلة التعلم بما اكتسبه من كفاءات نحوي وصرفية في مستوى التعليم المتوسط. كما احتوت على ما هو غير ضروري من الدروس لضخامة المادة المبرمجة. والبداية مع كتاب السنة الأولى الذي احتوى على كمية مقبولة من الدروس (30 درسا) وهذه الكمية نجدها في المستوى المطلوب أيضا، لأن المتعلم في هذا المستوى ينبغي أن يعرف كيف يكون جملا اسمية وفعلية بسيطة، وأن يعرف كذلك الضمائر المنفصلة والمتصلة حتى يستطيع أن يميز بين أنا وأنت وهو وهي وأنتم وإلى غير ذلك. وكما تمثل هذا المحتوى في دروس ضرورية أخرى منها درس التذكير والتأنيث، ودرس آخر مهم في الأفراد والتثنية والجمع. ولكن ما ينبغي الإشارة إليه هنا أيضا هو أننا لاحظنا في الكتاب بعض الهفوات فقد ذكر في الفهرس درس الضمائر المتصلة وفي المتن وجدنا الدرس يتحدث عن الضمائر المنفصلة.

و أما بخصوص كتاب السنة الثانية فإننا لم نعرض محتواه النحوي فيما سبق مع الكتب الأربعة الأخرى، لأنه لم ترد في الفهرس عناوين الدروس النحوية والصرفية، ولكن وجدنا في المتن أنه يتضمن بعض الدروس الضرورية والجديدة التي لم تقدم للمتعليم بعد، والمتمثلة في دروس حول الضمائر المتصلة، وحول أدوات الاستفهام كيف، هل وإلى غير ذلك. والبعض الآخر كان تكملة وإعادة لموضوعات كتاب السنة الأولى ومنها دروس حول الضمائر المنفصلة، ودروس حول ظروف المكان والزمان، ودروس حول أسماء الإشارة والموصولة، فنذكر على سبيل المثال موضوع أسماء الإشارة يرد في أكثر من درس واحد.

و فيما يخص كتاب السنة الثالثة فوجدناه يحتوي على 40 درسا، وهذا العدد ضخم كذلك وكثير على المتعلم لاحتواء الكتاب على دروس النحو والصرف معا، حيث يصعب عليه استيعاب جميع المعلومات

التي يجب أن يلم بها. ولعل الملاحظة البارزة التي خرجنا بها من خلال اطلاعنا على كتاب هذا المستوى هي أن هذا الكتاب لم يخضع لمبدأ الترتيب والتدرج في عرض بعض الموضوعات، وعلما أن للأمر أهمية في تيسير عملية فهم المتعلم للمادة اللغوية واستيعابها. وليس المقصود بالترتيب هنا أن ترد المادة التعليمية وفق ترتيب خطي معين، وإنما ترتيبها يكون من نوع خاص يقوم على تقديم بعض العناصر اللغوية وتأخير غيرها أو برمجة بعضها البعض في درس واحد وغير ذلك. فالتأمل إذا في الكتاب المذكور يدرك بوضوح أن هناك من الموضوعات التي تقدمت عن الموضوعات التي يجدر بالمؤلفين تقديمها والعكس صحيح، ولهذا نقول إن الكتاب يفتقد في بدايته للترتيب التفريعي الذي يعتمد الأصول والفروع، فقد مهد لنشاط القواعد بدرس النص ثم درس الفقرة يليه درس الجملة الذي من المستحسن أن يأتي قبلهما، لأن الجملة هي الأصل وليس الفرع، وبالتالي الفقرة تتكون من الجمل الفعلية منها والاسمية. وأما مع باقي الموضوعات فنجدها تخضع لهذا الترتيب الذي يكتسي أهمية كبيرة في تعليم اللغات..... وبهذا تمكن مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من تقديم الأصول قبل الفروع، إذ بعد أن يكتشف المتعلم مكونات الجملة عبر دروس متتالية، عمل المؤلفون على برمجة دروس حول الجملة الفعلية والاسمية وما يطرأ عليها من إضافات وتغييرات. فعلى واضعي كتب اللغة العربية أن يأخذوا في الاعتبار أن الأصل في اللغة هو الأساس ثم يليه الفرع الذي يتفرع من الأصل الذي يرتبط فيه الأول بالآخر، وعلاوة على أن لهذا صلة بضرورة الانتقال من الأقل تعقيدا إلى الأكثر تعقيدا حتى يسهل للمتعلم تحصيل المعلومات اللغوية الجديدة وربطها بمكتسباته السابقة، وهذا ما تنادي به مقارنة التدريس بالكفاءات حيث يطلب من المتعلم تجنيد تعلماته القبلية وتسخيرها عند مواجهته مشكلة ما.<sup>1</sup>

و أما عن محتوى كتاب السنة الرابعة النحوي والصرفي فنجد مفيدا وضروريا للمتعلم في مثل هذا المستوى أيضا، فقد تمكن مؤلفو الكتاب من انتقاء موضوعات ذات أهمية في التحصيل اللغوي، حيث احتوى الكتاب على دروس حول أنواع الفعل وتحديدده من حيث دلالاته الزمنية وصحة حروفه الأصلية واعتلالها، ومن حيث لزومه وتعديته، وكذلك من حيث بناؤه للمعلوم والمجهول. فقد وجدنا بخصوص هذا أن المتعلم سيتعرف أولا على الفعل المضارع من حيث رفعه وإعرابه ثم على بنائه وعلى ما يطرأ عليه من تغيير بسبب ما يدخل عليه نواصب وجوازم. وإلى جانب الدروس المتعلقة بالفعل الماضي

<sup>1</sup> ينظر: جميلة راجا، "قواعد اللغة العربية في التعليم الابتدائي دراسة تحليلية تقويمية"، ص 58-61.

والمضارع برمجت دروس أخرى حول الجملة الفعلية والفاعل والمفعول به، وغيرها حول الجملة الاسمية والمبتدأ والخبر. وبعد أن يكتشف المتعلم كل هذه العناصر اللغوية تمت برمجة دروس حول النواسخ و أدوات النصب على التوالي، باعتبارها الفرع لدرس المبتدأ والخبر، وهذا الترتيب مناسب في بيان العوامل المختلفة التي تدخل على الأصل وتؤثر في بنيته. وهو الأمر كذلك مع دروس الصرف التي تخضع للترتيب ذاته، فقد برمجت هذه الدروس على أساس أن الأصل في اللغة يأتي قبل الفرع حيث وردت بناء على الترتيب التفريعي فكانت البداية مثلاً مع درس تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر، ثم تلاه درس تحويل الفعل إلى الاسم وإلى غير ذلك. وإن دل الأمر على شيء فإنه يدل على أن الترتيب لم يتم بصفة عشوائية مما يشعر المتعلم «بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية ولا يتم ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم و التثبيت للمكتسبات السابقة ولما يليه لما فيه من التمهيد»، نعني بهذا أن هياكل التأليف وفقت في ترتيب سلسلة من الدروس وبالأخص الصرفية ترتيباً منطقياً يمكن المتعلم من تتبع القوانين الصرفية التي تجمع بعضها ببعض، حيث يكون الدرس الأول تمهيداً للدرس الثاني والثاني ممهداً للدرس الثالث، والثالث للرابع. ففي كتاب السنة الرابعة نرى أن موضوعاته تقوم على الترتيب المنهجي المنطقي، حيث عرض أولاً موضوع تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر" ثم أتبع بموضوع "التحويل من الفعل إلى الاسم"، ثم بموضوع تصريف الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب وموضوع تصريف المضارع مع الضمائر وهكذا. وكذلك برنامج كتاب السنة الخامسة يرد على الترتيب ذاته، فقد وردت موضوعاته متسلسلة ومتراصة مع بعضها البعض، فموضوع "الصيغة" يرد في بداية البرنامج باعتباره أساس الموضوعات الصرفية، وموضوع "الفعل الصحيح" يسبق موضوع "الفعل المعتل". فالتعليم الأصح إذا لقواعد اللغة يتطلب الربط بين التروس، وذلك بالنظر إلى العناصر اللغوية لانتمائها إلى ذات المستويات وتداخلها في بعضها البعض على شكل فروع وأصول.<sup>1</sup>

و لأن مستوى المتعلم اللغوي والفكري يكون أعلى في السنة الخامسة فإن مؤلفي الكتاب المقرر حرصوا على انتقاء محتويات نحوية وصرفية ذات أهمية وفعالية في تحقيق الكفاءات الختامية المستهدفة من تدريس اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية، حيث يصبح بإمكان المتعلم صياغة جمل صحيحة، والتواصل بلغة عربية سليمة تخلو من الأخطاء اللغوية. ومن خلال تصفحنا للمحتوى

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 62.

المقصود للدراسة تبين لنا أنه مبرمج على أساس الترتيب والتدرج المطلوب في عرض أي محتوى تعليمي وبالأخص محتوى قواعد اللغة، الذي توصي بخصوصه أغلب الدراسات بضرورة تحقيق الانسجام والتناسق بين الدروس التي تتم برمجتها في الكتاب المعتمد، بدليل أن الخلط في التبويب يعتبر من أسباب ضعف المتعلمين لما فيه من الخلط بين المسائل المتباينة حيناً أو تمزيق المسائل المتحدة في عدة مواطن حيناً آخر. فترتيب الدروس في كتاب هذا المستوى تم بشكل عام مع بعض ما يتقبله المنطق، فقد عرضت من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد.

و الملاحظ كذلك من خلال تصفحنا لكتب اللغة العربية في مجملها هو غلبة الدروس النحوية على الدروس الصرفية، حيث برمج عدد كبير من موضوعات النحو مقارنة بموضوعات الصرف. فكتاب السنة الثالثة لوحده يحتوي (29) موضوعاً في النحو وعلى (11) في الصرف. وفي كتاب السنة الرابعة نجد (31) موضوعاً نحواً وفي الصرف (20). وفي كتاب السنة الخامسة يحدث الشيء نفسه فقد أورد فيه واضعوه (27) موضوعاً في النحو و (18) في الصرف، وإن دل الأمر هنا على شيء فإنما يدل على أن واضعي الكتاب يعتقدون بفكرة أن النحو هو الأساس والأولى في التعليم من الصرف هذا من جهة. ومن جهة ثانية، لاحظنا أن درس النحو يرد في بعض الحالات جنباً إلى جنب مع درس الصرف أي يرد الدرسان في صفحتين متتاليتين.<sup>1</sup>

و الحديث عن واقع القواعد المبرمجة في كتب اللغة الخمسة يجرنا إلى الحديث عن التمارين التي يتم التطبيق فيها على ما تلقاه المتعلم في الدرس من معلومات نظرية، لأن التمرين يعد جوهر العملية التعليمية والتعلمية، فهو «إجراء نقوم به لاختبار أو تدريب المتعلم أو تكليفه بمهام معينة، يكون موضوعه منصبا في الغالب على التطبيق والمعالجة وفي صيغة إجرائية». وإذا تساءلنا عن أهمية التمرين وفائدته لتبين لنا أنه يكتسي أهمية بالغة في ترسيخ المعلومات، فقد لا يتمكن المتعلم من فهم الدرس إلا بعد إنجازه لبعض التمارين المتعلقة به، إذ «يحتاج تثبيت المعلومات اللغوية على اختلافها إلى عمليات ترسيخية تمكن المتعلم من اختبار قدرة إدراكه، ومدى تمكنه من التحصيل اللغوي، كما تمكنه بالتالي من تثبيت وترسيخ هذه المعلومات». ولأهمية التمرين تشتمل كتب اللغة العربية المقررة على مجموعة معتبرة من التمارين المتعلقة بدروس النحو والصرف والتي نجدها في المستوى من حيث السهولة والبساطة، فهي تتناسب مع نمو المتعلم ومستواه المعرفي. وكما نجد هذه التمارين متنوعة،

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 63، 64.

فقد احتوت الكتب على مجموعة معتبرة من التمارين البنيوية التي تعتمد في «المقاربات الوصفية والتصنيفية في تدريس اللغات التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف»، فهي تمارين تهدف إلى إكساب المتعلم المهارة فضلا عن تدريبه المتواصل والمكثف للبنى اللغوية المقصودة للترسيخ، بمعنى أنها تهدف إلى جعل المتعلم قادرا على استعمال هذه البنى استعمالا محكما ودقيقا عند الحاجة. ، فالتمارين البنوية عامة يساهم في إكساب المتعلم القدرة على التصرف بعفوية في البنى اللغوية. هذا ونذكر أن هذا النوع من التمارين يهدف أيضا إلى:<sup>1</sup>

- إكساب المتعلم قدرة النطق الصحيح لمخرج الحروف،
- إكسابه ثروة معجمية كافية للاستعمال في التواصل اليومي.
- إكسابه مهارة الاستعمال العفوي للتركيب دون التفكير في القواعد النحوية، واكتشافه للأخطاء اللغوية التي يرتكبها.
- إكسابه القدرة على الربط بين الجمل وإنشاء نصوص لغوية متسلسلة التركيب. وعلى أساس أن هذا من التمارين مرتبط بالبنيات الصرفية والنحوية والمعجمية.
- فهي بذلك نجدها على عدة أنواع، وكتب اللغة العربية المقصودة للدراسة تحتوي على بعض الأنواع وهي:
- أ- تمارين التحويل: وهي أهم التمارين البنيوية لأنها تكسب المتعلم القدرة في التصرف في البنى اللغوية ، وتقوم هذه التمارين في التقابل مثل: (ما عرفا متى جاء // ما عرفا متى يجيء) (ما عرفت متى جاؤوا // ما أعرف متى يجيئون)<sup>2</sup>. حيث يطلب فيها من المتعلم تحويل الأفعال من زمن إلى آخر أو تحويل الجمل من بناء إلى آخر أو تغيير شكل الجمل من البسيط إلى المعقد أو العكس. ومثال ذلك التمرين رقم 02 ص 35 من كتاب السنة الثالثة للغة العربية:

"أحول هذه الجمل حسب النموذج:

- أنا أرتب الملابس في الخزانة. - نحن نرتب الملابس في الخزانة.

<sup>1</sup> المرجع السابق ، 64، 65.

<sup>2</sup> صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دارهومة للطباعة والنشر والتوزيع ، ط7، 2012 ، ص38.

- أنا أحضر مائدة الطعام. - أنا أضع الملابس في الغسالة.

- أنا أقطف الثمار من الشجرة. - أنا أرتب الكتب في المكتبة.<sup>1</sup>

ب- تمارين التركيب : يهتم بتركيب الجمل ويستهدف الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين لتكوين جملة مركبة ، مثل (جاء المتعلمون / المتعلمون يزاولون دراستهم في مدرستهم ابن باديس ) (الذين ..... ) (جاء المعلمون الذين يزاولون دراستهم في مدرسة ابن باديس)<sup>2</sup> ، ومثال ذلك التمرين رقم 01 ص 110 الوارد في كتاب السنة الثالثة "كتابي في اللغة العربية": "كون جملا واكتبها في كراسك حسب النموذج: - العصفور الذي رأيته جميل - العمارة التي أسكنها عالية."<sup>3</sup>

ج تمارين التعيين والاستخراج: وهي تمارين تهدف إلى ترسيخ المعلومات النظرية التي تلقاها المتعلم، حيث يكلف فيها بتعيين أو استخراج العناصر اللغوية المقصودة. ونذكر منها على سبيل المثال التمرين رقم 01 ص 128 المبرمج في كتاب السنة الثالثة "كتابي في اللغة العربية" وجاء على هذا النحو:

"استخرج الجملة المنفية بـ لا واكتبها في كراسك: تبدأ الحركة تدب في القرية

- لا تجري الخراف في كل الاتجاهات - لا يتوجه الرعاة إلى المرمى

- يجلس الرعاة تحت الشجرة تنتشر الأغنام في السهل - لا يحرس الرعاة أغنامهم".

د- تمارين التصنيف: يطالب فيها المتعلم بتصنيف العناصر المتشابهة، وتأتي هذه التمارين على صيغة ميز، دل، صنف، ... ومثال ذلك التمرين رقم 01 ص 98: "أصنف في كراسي الأفعال الآتية حسب أزمنتها: ماض - مضارع - أمر. • بلغ - يلتحق - انظر - يمز - اسمعوا - توقفت - تهطل - تضامن - دخلات.

هـ - تمارين الضبط بالشكل: يطلب فيها من المتعلم ضبط جملة أو فقرة بالشكل ضبطا سليما وذلك بمراعاة القواعد النحوية. ويمكن من خلال هذا النوع من التمارين تقييم ملكة القارئ اللغوية، ومعرفة مدى استيعابه للقواعد النحوية. ونحو ذلك نشير إلى التمرين رقم 05 ص 30:

"الضبط بالشكل النص الآتي ولا تنس الشد: • البنت واقفة وراء الباب وتصغي لتسمع مرة أخرى الصوت الذي سمعته."

<sup>1</sup> ينظر: جميلة راجاك، "قواعد اللغة العربية في التعليم الابتدائي دراسة تحليلية تقويمية" ص 66.

<sup>2</sup> - صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 36، 37.

<sup>3</sup> ينظر: جميلة راجا، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

و - تمارين ملء الفراغ: تسعى هذه التمارين إلى تنمية ملكة الفهم لدى المتعلم، وتدريبه على تحقيق التسلسل في الجمل ومعانيها. ويطالب فيها بإكمال

الجمل التي تتخللها فراغات. وتقدم على صيغ مختلفة (املاً الفراغ- أتمم- ضع في مكان النقط ...)، ونحو ذلك التمرين رقم 02 ص 129:

"تضع الأفعال الآتية في موقعها المناسب: اخترع - صنع - أبداع - خلق - ابتكر - أوجد - اكتشف -.

- ... إسحاق نيوتن فكرة الجاذبية. - ... لويس براي كتابة للمكفوفين. -... الأمير عبد القادر الدولة الجزائرية. - ... الفنان تحفة رائعة. - ... الله السموات والأرض. - ... فليمين البندسيلين. - ... النجار أثاثا. - كريستوف كولومبوس أمريكا".<sup>1</sup>

ولم يغفل واضعو الكتب برمجة التمارين التبليغية التي تهدف إكساب المتعلم القدرة على التصرف في البنى اللغوية إفرادا وتركيبا وفق ما تقتضيه الأحوال الخطابية، وذلك لتحقيق وظيفة اللغة الأساسية وهي التبليغ والتواصل، لأن «الاكتساب اللغة هو قبل كل شيء اكتساب المهارة التبليغ»، فاكساب اللغة متوقف على الاستعمال الطبيعي لها في التواصل اليومي والتعبير الشفوي والكتابي). ويتدرب المتعلم من خلال هذه التمارين على توظيف الآليات المكتسبة التي يتمكن من استعمالها في موقف من المواقف التواصلية، وتتمثل هذه التمارين في تدريبات فهم المقروء (المكتوب) وتدريبات التعبير شفويا وكتابا. ومن لهذه التمارين مميزات كثيرة نشير إلى أهمها فيما يأتي:

- وسيلة ذات أهمية كبيرة كونها تتيح للمتعلم فرصة المشاركة في تعلمه وذلك بانتقائه التعبيرات المناسبة للأحوال الخطابية، مما يبعث فيهم روح الحيوية والنشاط لأنه الطرف الرئيسي فيها.

- وسيلة فعالة في تمكين المتعلم من التحدث بتلقائية.

- يعتمد عليها المتعلم وسيلة للتعبير باستعمال أساليب شتى عم مقام واحد.

- عندما يتدرب عليها المتعلم قد يمزج فيها بين الشفوي والكتابي في أن واحد.

- تعتمد هذه التمارين صيغتي سؤال - جواب، وهي بذلك تتطلب شخصين على الأقل. ونجد أن الأسئلة التي تطرح للمتعلم حول النص المقروء تدخل ضمن هذا النوع من التمارين، وبالإضافة إلى الأسئلة التي

<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 68.

يتدرب فيها المتعلم على ممارسة آليات التعبير موظفا جميع مكتسباته القبلية المتعلقة بدروس النحو والصرف، وذلك بهدف تمكينه من استعمال اللغة استعمالا سليما كتابة وشفويا. وتحوي الكتب الخمسة تدريبات من هذا النوع ولكن بنسب مختلفة، حيث يطلب من المتعلم الإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه، وكذلك التعبير عن موضوع ما وذلك في شكل فقرة. نذكر مثلا السؤال الوارد في كتاب السنة الرابعة بصيغة "عبر" ص 145:

\*"عبر: - ما هي الرياضات التي تعرفها؟ وما هي الرياضة التي تفضلها؟ ولماذا؟

- تخيل أنك رئيس نادي السباحة، وتريد أن تدعم ناديك بسباح ماهر للإشراف على التدريبات. حضر إعلانا شفويا وأعرضه على زملائك."

وثمة نقطة أخرى نود ذكرها بخصوص تحليلنا لمحتوى الكتب وهي أن هناك من الدروس التي تتم برمجتها في أكثر من كتاب، وهذا قد نعتبره أمرا طبيعيا، لأن نفس المعلومات عامة يتلقاها المتعلم في كل مرحلة ولكن طريقة عرضها مختلفة حيث يقدم الدرس في المستوى الأعلى بشكل أوسع وأكثر تعمقا | ونذكر على سبيل المثال موضوع الجملة الاسمية الذي عرض في ثلاثة كتب، وقد ورد على النحو الآتي:

في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي يقدم درس الجملة الاسمية مرتين، ويتلقى المتعلم معلومات هذا الدرس في إطار الجزء الخاص بـ "أشاهد وأستمع"، بحيث يتأمل المتعلم المشهد ويعبر عنه بصفة تلقائية، ثم يستمع بوعي لما يلقي عليه، ويعبر عنه باستغلال السند البصري، والنموذج الآتي كمثال على ما ذكرناها:<sup>1</sup>

\*"أشاهد وأستمع: أنا اسمي رضا، لو عمري ست سنوات، أحب الحيوانات وركوب الدراجة. أبي مهندس، وأمي معلمة، ولي أخت صغيرة مني. وأسكن قريبا من المدرسة". وفي كتاب السنة الثالثة وردت قاعدة الدرس الخاص بالجملة الاسمية ومدعمة بأمثلة مسبقا على هذا الشكل:

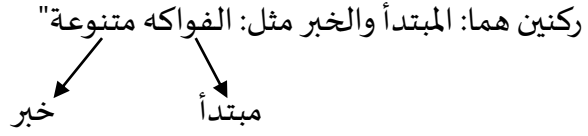
\* "أتذكر: - الجملة الاسمية مثل: البرد شديد - تبدأ الجملة الاسمية دائما باسم".

ودرس الجملة الاسمية في كتاب السنة الرابعة ترد قاعدته موسعة نوعا ما ذلك كالآتي:

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 70.



\*"أذكر: الجملة الاسمية هي الجملة التي تبتدئ باسم مثل: التمر لذيذة. تتكون الجملة الاسمية من



وكتاب السنة الخامسة يشمل درس الجملة الاسمية بشكل مفصل مقارنة بالدرسين المذكورين وذلك كالآتي:

\*"أذكر: - الجملة الاسمية هي الجملة التي تتكون من مبتدأ وخبر.

- المبتدأ هو اسم مرفوع تبدأ به الجملة.

- الخبر هو اسم مرفوع يأتي بعد المبتدأ ليعتمده المعنى.

يكون المبتدأ اسماً مثل: الكوخ صغير ضميراً مثل: هي جادة اسم إشارة مثل: هذه راحيل".<sup>1</sup>

فيكفي مما تقدم أن نقول إن مؤلفي الكتب راعوا التدرج حتى في عرض القاعدة وشرحها للمتعلم، إذ كلما تقدم في التعلم كلما توسعوا في العناصر اللغوية التي ينبغي أن يلم بها في المرحلة الابتدائية. ولا ننسى في ضوء هذا الإشارة إلى أن الطريقة المتبعة في تقديم المادة تتراوح ما بين الاستقرائية والمتكاملة، فالأولى وهي أكثر شيوعاً في مدارسنا تتمثل في تقديم بعض الأمثلة أولاً ثم مناقشتها، مع لفت انتباه المتعلم إلى الظاهرة النحوية التي يراد تدريسها، حيث تستنبط القاعدة بمساعدة المتعلمين ولتأتي مرحلة التطبيق كمرحلة أخيرة، وقد تبين لنا أنها معتمدة في عرض دروس الصرف، حيث تقدم بعض الأمثلة باسم "ألاحظ" وتلون فيها العناصر المقصودة للدراسة. وقد أشار واضعو كتاب الرابعة والخامسة إلى هذه الطريقة بشكل غير صريح، وذلك في قولهم إن المتعلم يبدأ في الاحتكاك بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل المعتمد دائماً على الأمثلة، حتى يتسنى له الجمع بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس وصورته المجردة (القاعدة). ويرى أصحاب الطريقة الاستقرائية أنها أنجع الطرائق التعليمية، لأنها طريقة تبعث قوة التفكير وروح المشاركة لدى المتعلم في استنباط القاعدة، ولكن لا بد أن نعرف أنها تعرضت للنقد بسبب اعتماد هؤلاء على أمثلة قليلة لاستنباط القاعدة، وتكون الأمثلة عبارة عن جمل مبتورة منقطعة، تقل أهميتها في تنمية كفاءة المتعلم التواصلية. وأما الثانية فنجدها معتمدة كذلك في تدريس دروس النحو حيث يقدم في كل درس نص موجز وتستخرج منه

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 71.

العناصر البارزة كأمثلة ثم تستنبط القاعدة بمساعدة المدرس، وتنتهي بتقديم تمارين للتدريب عليها. ويرى أنصار هذه الطريقة أنها أفضل الطرائق لأنها تعمل على المزج بين القواعد النحوية والتراكيب المستخرجة من النص مما يساهم في ترسيخ اللغة وقواعدها في ذهن المتعلم. و غير أن هذه الطريقة تعرضت للانتقاد فهي في نظر معارضها تضييع الوقت المخصص لدراسة النحو، بدليل أن المتعلم ينشغل بقراءة النص وفهمه، وينصرف عن الهدف الأساسي وهو القواعد النحوية والتطبيق عليها ولعل الشيء الإيجابي في هذه الكتب هو أن مؤلفيها لم يكتفوا بطريقة واحدة، فقد أخذوا بالطريقتين الاثنتين، إذ لكل طريقة إيجابياتها وسلبياتها، وبالتالي لا جدوى من تفضيل طريقة عن أخرى لأن التفكير البيداغوجي يسعى إلى البحث عن كيفية تعدد طرائق التعليم وتنويعها حتى تتوافق بشكل أحسن مع الوضعية والمشكلات التي يجب حلها. فمن المفيد إذا أن تتنوع طرائق عرض الدروس النحوية والصرفية وشرحها حتى يكون لذلك أثره الفعال في إكساب المتعلم كفاءة التصرف في مختلف البنى اللغوية بواسطة التدريب المستمر والكثيف. هذا وينبغي أن نشير

بخصوص طرائق تقديم القاعدة إلى أن قواعد هذه الكتب تمت صياغة بعضها على طريقة النصوص والبعض الآخر على شكل نقاط مدعمة بأسهم للشرح والتوضيح وكذلك بوضع العناصر اللغوية المستهدفة في خانات ملونة وإبرازها بألوان، مما يساهم في توضيح المفاهيم وتقريبها إلى ذهن المتعلم، وفضلا عن أن ذلك يقلل من جفاف المادة النحوية ويبسطها.<sup>1</sup>

وللعلم عرض القواعد في كتب المرحلة الابتدائية ليس في حاجة كبيرة إلى الأشكال والرموز التي نجدها أكثر ترسخا وأسرع تعلقا في ذهن المتعلم من الألفاظ، فكما يقول أحدهم إن «أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز (وعدها قليل جدا) ويتفادى بذلك النص المسهب الذي يصعب حفظها، وللعلم أن الرمز يتماشى أكثر مع قدرات المتعلم الذهنية والمعرفية حينما يكون في مراحل تعليمية أعلى. وإن كان البرنامج المعتمد في جميع الكتب مناسبة في بعض موضوعاته المقترحة، فهو ليس كذلك في الموضوعات الأخرى في هذه المرحلة، لأن المتعلم قد يصعب عليه استيعاب بعض المفاهيم والمصطلحات النحوية، ولذلك يستحسن برمجتها في سنوات لاحقة لصعوبتها وتعقيداتها، ولعدم حاجة المتعلم إلى معرفتها في مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك حتى يؤخذ في عين الاعتبار نسب ورود الأنساق

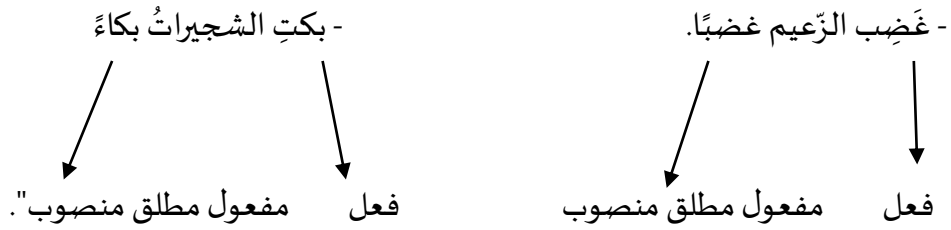
<sup>1</sup> المرجع السابق ، ص 72.

اللغوية وتداولها في الكلام. ومن أكثر الأنساق تداولاً نذكر مثلاً المبتدأ والخبر الفاعل والمفعول به، الأمر الذي يتطلب إعطاءها الأولوية، حيث تكون البداية مع الأهم ثم المهم وهذا انطلاقاً مما يوصي به المدرسون واللغويون. ومن هنا نرى ضرورة تأجيل بعض الموضوعات، ومنها اللازم والمتعدي، المجرد والمزيد، اسم الفاعل واسم المفعول به وإلى غير ذلك.<sup>1</sup>

هذا ونذكر أن هناك من الموضوعات التي أعاد مؤلفو الكتب برمجتها ولحظنا هذا مثلاً في كتابي السنة الرابعة والخامسة، وبحصل ذلك مع درس الحال المبرمج مرتين ودون أي زيادة في المعلومات، فقد ذكروا بخصوص الموضوع أن الحال اسم نكرة يأتي منصوباً، ونعرفه بطرح السؤال "كيف"، فلو أضافوا في القول إن الحال ... وكذلك الأمر مع درس المفعول المطلق الذي يرد للمرة الثانية في الكتابين ذاتهما، ودون أية زيادة تذكر وذلك كالآتي:

• كيفية تقديم درس "المفعول المطلق" في كتاب السنة الرابعة:<sup>2</sup>

"أتذكر: المفعول المطلق اسم منصوب يؤخذ من الفعل مثل:



• كيفية تقديم درس المفعول المطلق في كتاب السنة الخامسة:

أتذكر: - المفعول المطلق هو اسم منصوب نأخذه من لفظ الفعل.

مثل: - يُديرها دوراً في فرن الزجاج الذائب.

- ينفخ فيها نفخاً قوياً.

- يكون الفعل المطلق منصوباً.

وإن قلنا فيما سبق أن واضعي الكتب اعتمدوا الترتيب في برمجة بعض الموضوعات، ولكن هذا لا يمنع من القول أيضاً إنهم أخفقوا في عرض بعضها حيث لم يتم تصنيفها وفق خيارات معينة كالمرفوعات

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 73.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 74.

أولاً ثم المنصوبات ثم المجرورات وهكذا. ففي كتاب السنة الثالثة نرى أن هناك من الدروس التي لم يصب مؤلفو الكتاب في برمجتها قبل غيرها مثل درس "الجملة الفعلية المنفية بلا" الذي سبقه درس "الجملة الاسمية المنفية بليس". ونجد كذلك بعض التعقيد في ترتيب بعض الموضوعات في كتاب السنة الرابعة وتنظيمها، فقد تم فيه مثلاً تقديم درس "المضارع المجزوم" على درس "المضارع المنصوب" ومع أن الثاني أولى في التقديم وليس العكس. وكذلك الأمر ذاته مع درس "اللازم والمتعدي" الذي سبق درس "الأمر الذي يتطلب التقديم حيث يستحسن برمجته بعد درس الفعل الماضي" ودرس "الفعل المضارع". ومع دروس المحور السابع الثلاثة الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول ودرس نائب الفاعل ودرس "المضارع المبني للمجهول" التي ينبغي أن تسبق هذه الدروس كان وأخواتها- إن وأخواتها- الحال - المفعول المطلق)، فالأجدي أن يلي البناء للمجهول الجملة المبنية للمعلوم (الفعل وأنواعه والفاعل والمفعول به)، وليس بعد التركيب الاسمي والنواسخ الداخلة عليه.<sup>1</sup>

ولقد لاحظنا بخصوص كتب اللغة العربية الخمسة أنها تعرض الأساسيات في الموضوعات النحوية والصرفية، فلا تتوسع أكثر في تقديم التفاصيل، وكما أن هيئة التأليف تكتفي بتقديم مثال أو مثالين في شرح الظاهرة اللغوية وتوضيحها.

ولحديثنا كذلك عن واقع محتوى النحو والصرف المعتمد في كتب اللغة العربية، تبين لنا أنه ليس هناك تكامل بين ما تنص المناهج وما يرد في هذه الكتب، فقد لاحظنا هذا مثلاً بين كتاب السنة الخامسة ومناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، حيث وردت في المناهج موضوعات غير موجودة في الكتاب وقد سبقنا في تقديمها. وجاءت موضوعات المناهج المقترحة لحصص التراكيب النحوية | على هذا النحو:

- أخوات كان: دلالتها وإعرابها (ليس، صار، أصبح، أمسي، أضحي، ظل بات)، - أخوات إن: دلالتها وإعرابها (أن، كأن، ليت، لعل، لكن)، - الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث)، - الحال المفردة،
- إعراب الفعل المعتل الآخر (في الحالات الثلاث)، - التعجب (ما أفعله!)، - الاستفهام،
- الأسماء الخمسة، - الاسم الموصول، - أسماء الإشارة؛ - الصفة والموصوف (مراجعة).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 75.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 76.

هذا وفيما يخص الموضوعات المقترحة كذلك لحصص الصرف والتحويل فقد جاءت هي كذلك وفق ترتيب تدريجي بدءا بالسهل وانتهاء بالصعب بالنسبة المتعلم هذا المستوى، ولقد وردت الموضوعات كالآتي :- الفعل المجرد والمزيد، - جمع التكسير، - علامات التأنيث، - أنواع الفعل المعتل (المثال والأجوف).

- أنواع الفعل المعتل (الناقص واللفيف)، - الاسم الممدود، الاسم المنقوص، - الاسم المقصور.

فلو أجرينا مقارنة بين ما احتواه الكتاب من موضوعات وما تدل عليه المناهج لاتضح لنا عدم التكامل بين الوثيقتين، فبالنسبة لموضوع الأسماء الخمسة على سبيل المثال لم يرمج في كتاب السنة الخامسة رغم وروده في المناهج. ومن خلال كل ما سبق ذكره يجدر بنا أن نقر بأن لكتب اللغة العربية الخمسة جملة من الإيجابيات وخاصة فيما يتعلق بمحتوياتها النحوية، فقد استطاع مؤلفو هذه الكتب منح المتعلم ما يتناسب ومستواه الفكري، وتقديم موضوعات الصرف منفصلة عن موضوعات النحو وهذا نسجله كنقطة إيجابية لصالح الكتب لأن كثيرا ما تتعرض الكتب المدرسية للانتقاد بسبب خلطها في برمجة الموضوعات النحوية والصرفية مع بعضها البعض، وعلاوة على أن هذه الموضوعات سار ترتيبها مع بعض ما يتقبله المنطق، أي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد<sup>1</sup>. هذا فيما يخص القواعد والظواهر اللغوية ومجموع التمارين البنوية المخصصة لها في كتب المرحلة الابتدائية، إذ أن ما تم الحديث عنه كان من منطلق ما قارب له المنهج الجزائري لتعليمية اللغة العربية، ولتكتمل الصورة التعليمية لابد من رصد آراء أهل الميدان حول القضايا المتناولة سابقا.

**ثانيا: تعليمية أنشطة اللغة العربية من منظور معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة ميدانية)**  
سنتناول في هذا الشق النصوص ثم الأنشطة اللغوية، هذه الأخيرة نصنفها تسهيلا واختصارا لعملنا حسب المهارات كأنشطة أساسية، لا حسب التفصيلات المذكورة في الكتب المدرسية، ولن ينقص ذلك من تعليميتها شيء.

**1 تعليمية النصوص الموظفة في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية:** تم عبر هذا المحور التطرق للعديد من القضايا التعليمية المنطلقة من النصوص كمعرفة لغوية وتفاعلاتها مع زوايا المثلث التعليمي الأخرى.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 77.

- النصوص الموظفة من منظار المعلمين والمفتشين : وتم خلال هذا المقام تناول عدة قضايا تعليمية جزئية جاءت على النحو الآتي:
  - النصوص الموظفة ملائمة لميولات التلميذ.
  - النصوص الموظفة ملائمة لفهم التلميذ وقدراته المعرفية واللغوية.
  - النصوص مختارة من واقع المتعلم.
  - حجم النصوص مناسب.
  - مفردات النصوص سهلة.
  - دلالة العناوين على مضمون النصوص.
  - حضور النص الجزائري بين النصوص المختارة.
  - عمل النصوص المختارة على تيسير تلقين الصيغ والتراكيب اللغوية التي يحتاجها تلميذ الابتدائي.
  - دراسة النصوص المختارة تساعد على الإنتاج بنوعيه الشفهي والكتابي .
  - النصوص المختارة تسمح للمتعلم بإدراك مرجعياتها ومعانيها وقيمها ، وتعمل على تقريب الكثير من المعاني التي تحويها من ذهنه.
- نصوص القراءة من منظار تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتمت من خلال هذا الموضوع مناقشة القضايا الفرعية التالية:
  - نصوص القراءة بين المتعة والملل.
  - نصوص القراءة بين الطول والقصر.
  - الفهم القرائي للنصوص بين الوجود وعدمه.
  - الرصيد اللغوي لمفردات النصوص بين الوضوح والغموض.
- النص والصورة في الكتب المدرسية للغة العربية من منظار المعلمين : وتمت على مستوى هذه القضية مناقشة القضايا الجزئية التالية :
  - جميع الصور معبرة عن النصوص.
  - الصور الموظفة تساعد التلميذ على فهم النصوص.
  - التزام المعلم بطرح أسئلة تتصل بالصورة والنص.

- النص والصورة في الكتب المدرسية للغة العربية من منظار التلاميذ : وتمت من خلال هذا الموضوع مناقشة القضايا الفرعية التالية :

- جميع الصور معبرة عن النصوص.
- الصور الموظفة تساعد التلميذ على فهم النص.
- التزام المعلم بطرح أسئلة تتصل بالصورة والنص.

جدول يبين النصوص الموظفة في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من منظار المعلمين

الإجابة / المتغير	السنة المدرسة		نعم		بعضها		لا		لم يجب	
	ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك
النصوص الموظفة تلائم ميولات التلميذ	سنة أولى	20/20	11	55%	04	20%	05	25%	00	00%
	سنة ثانية	20/17	10	58,82%	00	00%	03	17,64%	04	23,52%
	سنة ثالثة	20/17	11	64,70%	00	00%	06	35,29%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	13	86,66%	00	00%	02	13,33%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	09	56,25%	00	00%	07	43,75%	00	00%
النصوص الموظفة ملائمة لفهم التلميذ وقدراته المعرفية واللغوية	سنة أولى	20/20	11	55%	00	00%	04	20%	05	25%
	سنة ثانية	20/17	09	52,94%	00	00%	04	23,52%	04	23,52%
	سنة ثالثة	20/17	13	76,47%	00	00%	04	23,52%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	10	66,66%	00	00%	05	33,33%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	10	62,5%	00	00%	06	37,5%	00	00%
النصوص مختارة من واقع المتعلم	سنة أولى	20/20	11	55%	00	00%	04	20%	05	25%
	سنة ثانية	20/17	09	52,94%	00	00%	04	23,52%	04	23,52%
	سنة ثالثة	20/17	05	29,41%	11	64,70%	05	29,41%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%	09	60%	06	40%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	03	18,75%	08	50%	05	31,25%	00	00%
حجم النصوص مناسب	سنة ثالثة	20/17	00	00%	05	29,41%	12	70,58%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	00	00%	10	66,66%	05	33,33%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	00	00%	08	50%	08	50%	00	00%
مفردات النصوص سهلة	سنة ثالثة	20/17	14	82,35%	03	17,64%	00	0%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	09	60%	06	40%	00	00%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	12	75%	04	25%	00	00%	00	00%
دلالة العناوين على مضمون النصوص	سنة ثالثة	20/17	16	94,11%	00	00%	01	5,88%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	14	93,33%	00	00%	01	6,66%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	14	87,5%	00	00%	02	12,5%	00	00%
حضور النص الجزائري بين النصوص المختارة	سنة ثالثة	20/17	04	23,52%	08	47,05%	05	29,41%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	04	26,66%	10	66,66%	01	6,66%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	01	6,25%	14	87,5%	01	6,25%	00	00%

التحليل :

\*النصوص الموظفة تلائم ميولات التلميذ : حول مدى ملائمة النصوص لميولات التلاميذ ، تقر

غالبية المعلمين تلاؤم النصوص مع ميولات تلاميذ المرحلة الابتدائية وهو ما عبرت عنه نسب ( س أ = 55

% ، س ث = 52.82 % ، س ثا = 64.70 % ، س ر = 86.66 % ، س خ = 56.25 % ) إذ تضمن الملائمة

التحفيز والدفع نحو التعلم، أما إذا انتفت هذه الصفة في تلك المواد المختارة حكمت عليها بعدم التقبل والنفور، وهو ما ساندته نسب (س أ = 25 %، س ث = 17.64 %، س ثا = 35.28 %، س ر = 13.33 %، س خ = 43.75 %) إذ تظهر عدم الملاءمة بشكل ملحوظ في السنة الخامسة والرابعة والثالثة ابتدائي فيما أكدت نسبة (س أ = 20) مناسبة بعضها.

\* النصوص الموظفة ملائمة لفهم التلميذ وقدراته المعرفية واللغوية: من معايير اختبار النصوص وجوب ملاءمتها لقدرات المتعلم المعرفية واللغوية على حد سواء، ليتحقق بيسر الفهم وسهولة التعلم، وهو ما توافر في النسب المقررة بوجود ذلك التلاؤم (س أ = 55 %، س ث = 52.94 %، س ثا = 47.76 %، س ر = 66.66 %، س خ = 62.5 %)، إذ نلاحظ توافرها بشكل أكبر مع سنة رابعة ابتدائي، أما نسب السنوات الأخرى فرغم إقرارها إلا أنها لم تصل إلى الحد المطلوب توافره في معيار الملاءمة، فهي نسبة دلالتها أقرب إلى عدم التحقق الذي صرحت به النسب المتبقية (س أ = 20 %، س ث = 23.25 %، س ر = 33.33 %، س خ = 37.5 %)، مما يعطى لنا تصورا في صعوبة أداء المعلم وصعوبة فهم المتعلم للنصوص الموظفة على المستوى المعرفي واللغوي.

\* النصوص مختارة من واقع المتعلم: إن معيار نجاح النصوص في تعليميتها يعتمد بالأساس أن تنطلق من واقعه، حيث لا بد، يرتبط النص به يعيشه المتعلم في الواقع، إذ تحقق هذه الآلية مجموعة من النتائج التعليمية الممدوحة لعل أهمها، سهولة التعلم والاستيعاب، جعل التعلم واقعي، تأهيل المتعلم وإعداده لمتطلبات واقعه، وفي سؤال عينة المعلمين أقرت بعضها توافر ذلك وهو ما دلت عليه نسب (س أ = 55 %، س ث = 52.94 %، س ثا = 41.29 %، س ر = 00 %، س خ = 18.75 %)، وتساوت هذه النسب مع النسب الدالة على بعضية حضور هذا المعيار وهو ما دلت عليه نسب بعضها (س ثا = 64.70 %، س ر = 60 %، س خ = 50 %) وكلا الإقرارين دليل تام على انعدام توافر النصوص بالشكل المطلوب على تصويرها لواقع المتعلم أو الانطلاق منه، إذا نجد نسب من أقرت غيابه لأدل على ذلك (س أ = 20 %، س ث = 23.52 %، س ثا = 29.41 %، س ر = 40 %، س خ = 31.25 %) فيما لم يجب (س أ = 25 %، س ثا = 23.52 %).

\* حضور النص الجزائري المختارة: يفترض في توظيف النصوص التعليمية أن تختار من أقلام أبناء الوطن، والبغية من ذلك أساسا التعريف بالرصيد الأدبي لذلك البلد من جهة ومن جهة أخرى فإنك لن تجد من يعبر عن الواقع أكثر من قلم أنجبه ذلك الواقع، والساحة الجزائرية ليست بالفقيرة في هذا



المجال ، وفي سؤال عينتنا حول النص الجزائري بين الحضور والتغيب ، أكدت النسب الغالبة حضوره النسبي وهو ما عبرت عنه نسب (س ثا = 47.05 % ، س ر = 66.66 % ، س خ = 87.5 % ) فنصنا الجزائري في نصوصنا التعليمية بين الحضور والغياب ، ونظن التغيب أكثر منه الحضور ، إذ أكدت نسب من أقرت بحضوره على قلتها (س ثا = 23,52 % ، س ر = 26,66 % ، س خ = 6,25 %) دالة على التغيب أكثر ، والذي دعمته نسبة الغياب (س ثا = 29,4 % ، س ر = 6,66 % ، س خ = 6,25 %).

وهو ما ينافي الأهداف الرئيسة في تعليمية النصوص والتي من بين بنودها التعريف بأدب وأدباء الوطن فان لم نعرفه نحن فمن ذا الذي يكلف نفسه لفعل ذلك.

\* مناسبة أحجام النصوص: في سؤال عينة معلمي سنة الثالثة ورابعة وخامسة حول أحجام النصوص ومناسبتها لتلاميذ هذه السنوات أكدت النسب الغالبة (س ثا = 70,78 % ، س ر = 33,33 % ، س خ = 50 %) أن النصوص لا تناسب أحجامها مع تلاميذ هذه المرحلة ، كونها طويلة مرهقة وهذا معانيها فعلا وبخاصة مع سنة الثالثة ابتدائي ، وإن وجد التناسب فهو نسبي أحيانا (س ثا = 29,41 % ، س ر = 66,66 % ، س خ = 50 %) والقبول بالنسبة تجلى أكثر مع سنة رابعة وخامسة ابتدائي ، أما فيما يخص مفردات هذه النصوص ما بين السهولة من عدمها أقرت النسبة الغالبة سهولتها وهو ما مثلته نسب (س ثا = 82,35 % ، س ر = 60 % ، س خ = 75 %) فيما عبرت النسب المتبقية السهولة المطلقة في هذه النصوص مما يدل على وجود صعوبة نوعية .

\* ودلالاتها على مضمون النصوص: طرحنا معيارا مشابها حين تقييمنا للكتب المدرسية مفاده دلالة العناوين الرئيسية والفرعية على المضمون ، لكن في مقامنا هذا نخصص الذكر حول العناوين المرافقة للنصوص إذ منهجيا يجب أن تكون مفتاحا دالا تمام الدلالة على النص ، يعطي تصورا ويساعد على فهم المغزى العام إلى جانب تعريف المتعلم بتقنية أن الأشياء والنصوص مواضيع نستطيع اختصارها في عبارة أو عنوان وقد أكدت غالبية النسبة دلالة العناوين على مضمون النصوص المختارة ، وهو ما أقرته نسب (س ثا = 94,11 % ، س ر = 93,33 % ، س خ = 87,5 %) فيها أقرت نسبة بسيطة عدم وجود تلك الدلالة (س ثا = 6,25 % ، س ر = 6,66 % ، س خ = 12,5 %) ورغم قلتها فلا بد من استدراكها لتفادي النقص.

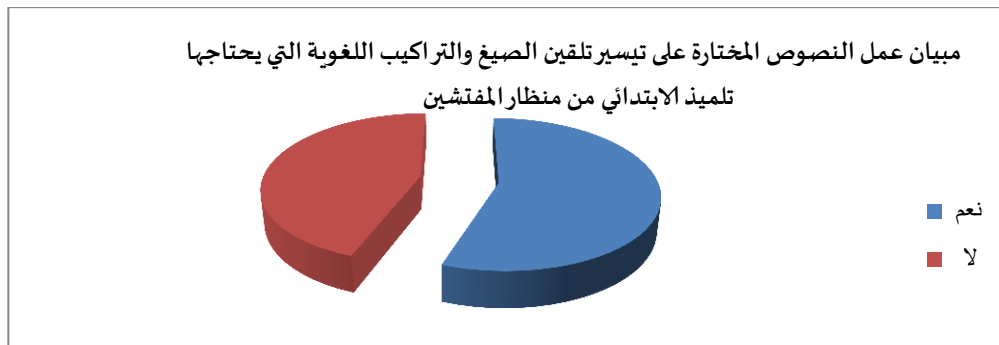
\* وفي سؤال مفتوح للمفتشين حول النصوص المختارة: كان إجاباتهم أن النصوص المقروءة عشوائية الطرح لغياب النسقية . وبخاصة مع :

- نصوص القراءة لسنة 4 و 5 طويلة ومملة وضعيفة المثال وبعيدة عن واقع التلميذ .
- غياب معيار التشويق.

\* أما رأي المفتشين في ترتيب النصوص فيرون : عشوائية في النصوص المقررة .

جدول يبين عمل النصوص المختارة على تيسير تلقين الصيغ والتراكيب اللغوية التي يحتاجها تلاميذ الابتدائي من منظور المفتشين.

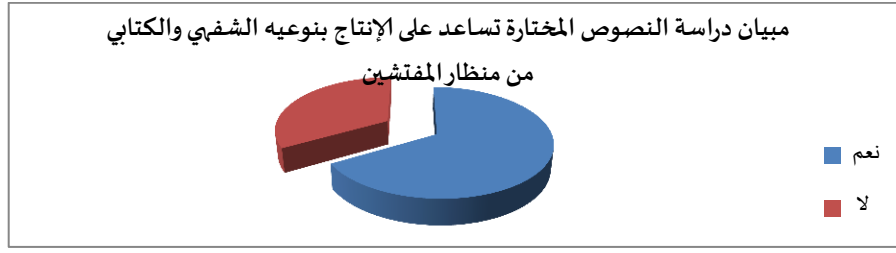
عمل النصوص المختارة على تيسير تلقين الصيغ والتراكيب اللغوية التي يحتاجها تلميذ الابتدائي	العينة	تك	ن
نعم	30/9	05	%55.55
لا	30/9	04	%44.44



التحليل : في إطار المقاربة النصية لا بد للنصوص المختارة أن تعمل على تيسير تلقين الصيغ والتراكيب اللغوية التي سيحتاجها التلميذ لبناء مدونته ورصيده التركيبي ، إذ تقر نسب عينة المفتشين - والتي جاءت متقاربة - أن العمل الموكول للنصوص في هذا المقام جاء نسبيا غير تام، إذ أقرت نسبة (55,55%) قيامها بذلك فيما نف نسبة (44,44%) ذلك، وما بين العمل والاختفاق قراءات تصول وتجلو، لعل أهمها هو البحث عن مكنم الإشكال ، وكيفية معالجته.

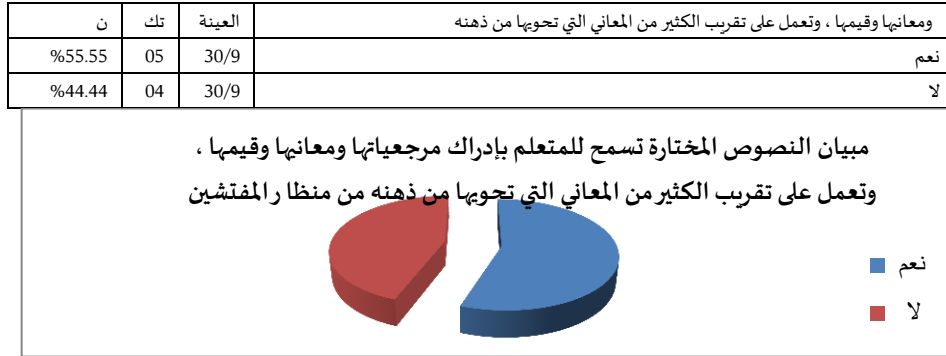
جدول يبين دراسة النصوص المختارة تساعد على الإنتاج بنوعيه الشفهي والكتابي من منظور المفتشين

دراسة النصوص المختارة تساعد على الإنتاج بنوعيه الشفهي والكتابي	العينة	تك	ن
نعم	30/9	06	%66.66
لا	30/9	03	%33.33



**التحليل:** من منطلق المقاربة النصية فإن النص مادة خام تتعلم من خلالها جميع المهارات والأنشطة اللغوية ، وفي سؤال لمفتشين حول حقيقة ما إذا كانت النصوص المختارة تساعد على الإنتاج بنوعية الشفهي والكتابي أقرت نسبة (66,66%) بأنها تعمل على ذلك في حين أقرت النسبة المتبقية (33,33%) أن النصوص لا تساعد على هذا النوع من الإنتاج ، مما يجعلنا نتساءل في إشكال عدم العمل هل راجع لطبيعة النصوص أو إلى طبيعة المطلوب في النشاطين الشفوي والكتابي؟.

**جدول يبين النصوص المختارة تسمح للمتعلم بإدراك مرجعياتها ومعانيها وقيمها ، وتعمل على تقريب الكثير من المعاني التي تحويها من ذهنه.**

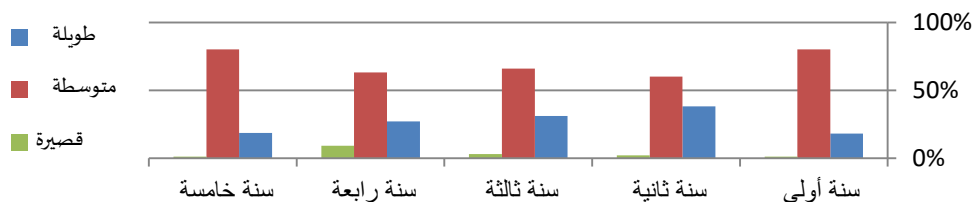


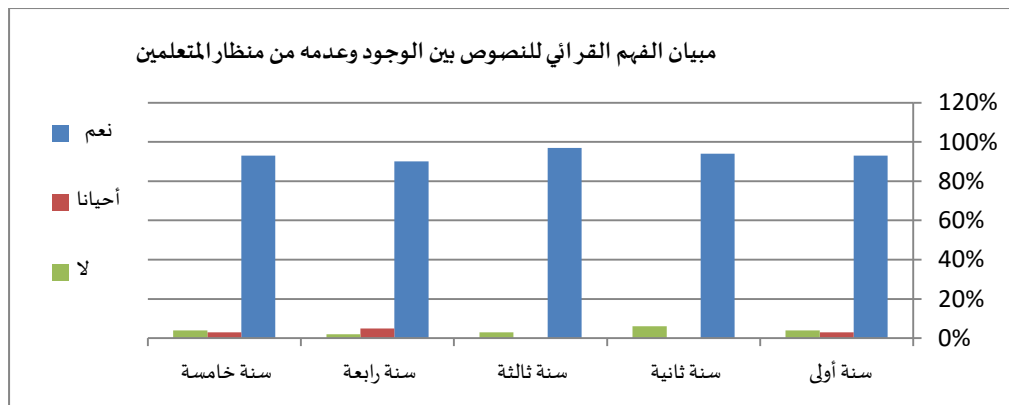
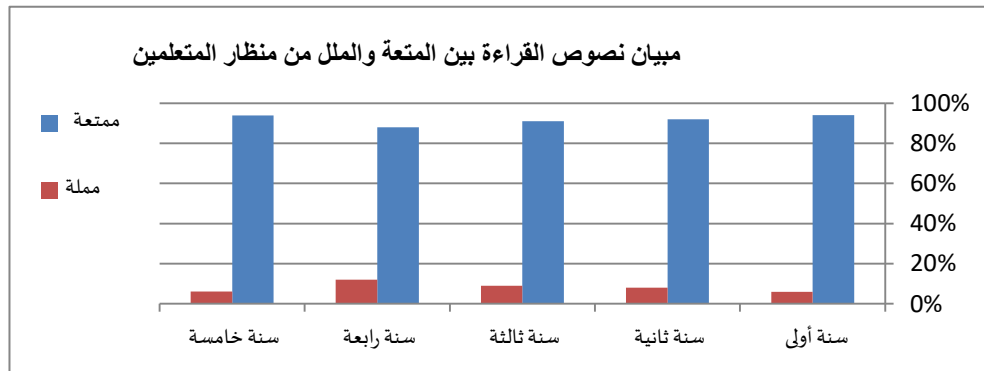
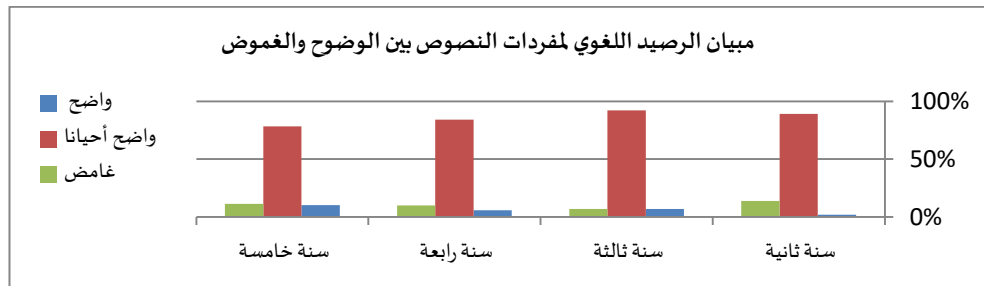
**التحليل:** لابد للنصوص التعليمية أن تكون ذات حمولة قيمية يدركها المتعلم عن طريق إدراك مرجعياتها ومعانيها ، إذ أن النص المختار ومفرداته يقرب القيم التي يحويها إلى ذهن المتعلم، فإذا انعدم ذلك لم يعد للنص قيمة كون بنائه لم يسهل عملية الفهم فيكتنفه بذلك الغموض و تلبسه الصعوبة، وفي سؤال مفتشين حول هذه النقطة تقاربت النسب بين مؤيد لوجودها وناف لذلك، فأما المؤيد فتجسد في نسبة (55,55%) وأما النافي فمثلته نسبة (44,44%) ووجود هذه الفرقة دلالة على عدم رضى المتابعين والعاملين في الميدان حول الجدوى الحقيقية لهذه النصوص.

## جدول يبين نصوص القراءة من منظار تلاميذ المرحلة الابتدائية.

نصوص القراءة من منظار تلاميذ المرحلة الابتدائية		السنة المدروسة		العينة		ممتعة		مملة	
						ن		ن	
نصوص القراءة بين المتعة والملل		سنة أولى	100/100	94	%94	06	%06	06	تلك
		سنة ثانية	100/100	92	%92	08	%08	08	تلك
		سنة ثالثة	100/100	91	%91	09	%09	09	تلك
		سنة رابعة	100/100	88	%88	12	%12	12	تلك
		سنة خامسة	100/97	91	%93.81	06	%6.18	06	تلك
نصوص القراءة بين الطول والقصر		سنة أولى	100/100	18	%18	80	%80	01	قصيرة
		سنة ثانية	100/100	38	%38	60	%60	02	متوسطة
		سنة ثالثة	100/100	31	%31	66	%66	03	طويلة
		سنة رابعة	100/100	27	%27	63	%63	09	قصيرة
		سنة خامسة	100/97	18	%18.55	80	%80	01	متوسطة
الفهم القرآني للنصوص بين الوجود وعدمه		سنة أولى	100/100	93	%93	03	%03	04	لا
		سنة ثانية	100/100	94	%94	00	%00	06	أحيانا
		سنة ثالثة	100/100	97	%97	00	%00	03	أحيانا
		سنة رابعة	100/100	90	%90	05	%05	02	أحيانا
		سنة خامسة	100/97	93	%93	03	%03	04	أحيانا
الرصيد اللغوي لمفردات النصوص بين الوضوح والغموض		سنة ثانية	100/100	02	%02	89	%89	14	غامض
		سنة ثالثة	100/100	07	%07	92	%92	07	واضح أحيانا
		سنة رابعة	100/100	06	%06	84	%84	10	واضح أحيانا
		سنة خامسة	100/97	10	%10.30	76	%78.35	11	غامض

مبيان نصوص القراءة بين الطول والقصر من منظار المتعلمين





**التحليل: \*نصوص القراءة ومعايير أدب الأطفال :** من معايير النصوص الناجحة الموجهة للأطفال أن تثير فيهم المتعة وتبعد عنهم الملل حين قراءتها ، هذا المعيار أقرت نسبة ( ت س أ = 94 % ، ت س ث = 92 % ، ت س ثا = 91 % ، ت س ر = 88 % ، ت س خ = 93.81 % ) أن النصوص الموظفة تبعث فيهم المتعة حين قراءتها ، أمر نفتته النسب المتبقية والمتمثلة في ( ت س أ = 06 % ، ت س ث = 08 % ، ت س ثا = 09 % ، ت س ر = 12 % ، ت س خ = 6.12 % ) إذ ترى أن التشويق غائب عن هذه النصوص مما يبعث الملل في نفوس القارئة . كون أن للأطفال آدابا يتمتعون بها ويسعدون ، وهي إذا اختيرت اختيارا صالحا ، وأجيد عرضها عليهم ، واشتركوا في تمثيلها أو غنائها كانت عاملا قويا من عوامل تربيتهم وثقيفهم وتهذيب

أخلاقهم وترقية وجدانهم واتساع دائرة خيالهم ومتعتهم<sup>1</sup>. معايير لا بد من توفيرها حين اختيار المواد التعليمية وخاصة إذا تعلق الأمر بالنصوص على نوعيها النثري والشعري .

\*نصوص القراءة بين الطول والقصر : من معايير اختيار المواد التعليمية المناسبة والتي لا تقتصر على المتن والموضوع بل أيضا في أحجام هذه النصوص نثرية كانت أو شعرية ، إذ لا بد أن لا تكون طويلة مملة ولا قصيرة مخلة ، بل الانطلاق من خصائص كل سنة تعليمية نفسية كانت أو جسمية بصرية وسمعية ، أي الأخذ بعين الاعتبار كل العوامل المتدخلة في عمليتي القراءة والتلقي . وفي البحث عن معيار مناسبة حجم النص التعليمي من منظور التلاميذ أقرت النسب الغالبة بنسبية الحجم المقبول على مضض ، إذ تؤكد بنسب ( ت س أ = 80 % ، ت س ث = 60 % ، ت س ثا = 66 % ، ت س ر = 64.94 % ، ت س خ = 80 % ) وجود القابلية إلى حد كبير ، بينما انتفى ذلك مع النسب المقررة بطول هذه النصوص وهو ما نجده مع النسب التالية ( ت س أ = 18 % ، ت س ث = 38 % ، ت س ثا = 31 % ، ت س ر = 27.83 % ، ت س خ = 18 % ) . إذ طول النصوص باد بشكل ملحوظ مع السنة الثانية والثالثة والرابعة ، وهذا ما لحظناه على نصوص هذه السنوات في كتبها المدرسية ، بينما رأت نسب جد بسيطة أن النصوص قصيرة من منظارها ، وهو ما دلت عليه نسب ( ت س أ = 01 % ، ت س ث = 02 % ، ت س ثا = 03 % ، ت س ر = 9.27 % ، ت س خ = 01 % ) . وأغلب الظن أن لأصحاب هذه النسب ميولات قرائية إذ لا تبالي بطول النص .

\*الفهم القرائي للنصوص بين الوجود وعدمه : يحصل الفهم القرائي من خلال وضوح المعنى ومدى إدراكه فوجود الكلمات القاموسية غير واضحة المعنى التي لا تتناسب ومداركهم العقلية تجعل الأسلوب معقدا ، فمجموع الألفاظ الغريبة والعبارات الغامضة تحول دون فهم النص والوصول إلى مغزاه .

إذ تؤكد أن الفهم حاصل بشكل جد مقبول وهو ما عبرت عنه نسب ( س أ = 93 % ، س ث = 94 % ، س ثا = 97 % ، س ر = 92.90 % ، س خ = 93 % ) ، في حين يغيب الفهم القرائي على بعض العينة مثلتها نسب ( س أ = 4 % ، س ث = 06 % ، س ثا = 03 % ، س ر = 2.6 % ، س خ = 4 % ) . فيما أشارت نسبة ( س ر = 5.15 % ، س خ = 03 % ) أن الفهم يحضر حيننا ويغيب آخر بالنظر إلى طبيعية مواضيع تلك النصوص .

<sup>1</sup> - عبد المجيد عبد العزيز : اللغة العربية وطرق تدريسها ، ط 3 ، دار المعارف ، مصر 1961 - ، ص 293 نقلا عن : عدي عبدة الزبيدي : " تحليل النصوص الأدبية ( الشعرية ) في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاث العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير ادب الاطفال " مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية جامعة بابل ، ع 23 ، تشرين الاول 2015 م ، ص 491 .

\*الرصيد اللغوي لمفردات النصوص بين الوضوح والغموض : تعتبر النصوص المختارة خزاناً لرصيد التلميذ اللغوي ، إذ تتميز بإدراك دلالاتها المباشرة ، ولا يتأتى ذلك إلا بوضوح مفردات المعجم المختار ، إذ أن الفهم القرائي لهذه النصوص لا يكون إلا بفهم بنياته الجزئية المتمثلة في المفردات ، وبالنسبة إلى هذه القضية أكدت أغلبية العينية أن الرصيد اللغوي لمفردات النصوص واضح نسبياً ، وهو ما دلت عليه نسب ( واضح أحياناً ) ( ت س ث = 89 % ، ت س ثا = 92 % ، ت س ر = 84 % ، ت س خ = 78.35 % ) فيما عبرت نسب ( ت س ث = 14 % ، ت س ثا = 07 % ، ت س ر = 10 % ، ت س خ = 11.34 % ) عن غموض ذلك الرصيد ، مما سيخلق مشاكل في فهم تلك النصوص ، أما الأقلية من النسب ( ت س ث = 02 % ، ت س ثا = 07 % ، ت س ر = 06 % ، س خ = 10.30 % ) فرأت وضوح مجموع مفردات النصوص .

#### جدول يبين النص والصورة في الكتب المدرسية للغة العربية من منظار المعلمين

الإجابة المتغير	السنة المدرسة		نعم		أحياناً		لا		لم يجب	
	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت
جميع الصور معبرة عن النصوص	سنة أولى 20/20	05	25%	10	50%	01	5%	04	20%	04
	سنة ثانية 20/17	08	47,05%	05	29,41%	00	00%	04	23,52%	04
	سنة ثالثة 20/17	03	17,64%	12	70,58%	02	11,76%	00	00%	00
	سنة رابعة 20/15	00	00%	14	93,33%	01	6,66%	00	00%	00
	سنة خامسة 20/16	03	18,75%	12	75%	01	6,25%	00	00%	00
الصور الموظفة تساعد التلميذ على فهم النص	سنة أولى 20/20	13	65%	00	00%	03	15%	04	20%	04
	سنة ثانية 20/17	11	64,70%	00	00%	02	11,76%	04	23,52%	04
	سنة ثالثة 20/17	04	23,52%	13	76,47%	00	00%	00	00%	00
	سنة رابعة 20/15	01	6,66%	12	80%	02	13,33%	00	00%	00
	سنة خامسة 20/16	03	18,75%	11	68,75%	02	12,5%	04	25%	04
التزام المعلم بطرح أسئلة تتصل بالصورة والنص	سنة أولى 20/20	14	70%	02	10%	00	00%	04	20%	04
	سنة ثانية 20/17	09	52,94%	04	23,52%	00	00%	04	23,52%	04

التحليل: \*جميع الصور معبرة عن النصوص: صورة نص أو نص صورة ثنائية الدال والمدلول ، إذ أن الصور المختارة لابد لها أن تعبر بدلالة نهائية عن مبتغى وهدف ومحتوى النص وبخاصة إذا كان تعليمياً ، إذ أن اختيار الصورة كوسيلة مساعدة للتعليم تحكمه العديد من الضوابط ، لعل أهمها التعبير التام والنهائي لتلك القطعة التعليمية.

وفي سؤال عينة المعلمين حول مطابقة الصور للنصوص المختارة ، أكدت ال أغلبية أن وجود هذا التطابق نسبي جسده نسب (س أ = 50 % ، س ث = 41,29 % ، س ثا = 70,58 % ، س ر = 93,33 % ، س خ = 75 %) ، إذ تظهر النسبة أكثر في الثلاث سنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية ، أما النسب التي تقرر وجود هذا التطابق فأكدتها نسب (نعم) (س أ = 25 % . س ث = 47.05 % ، س ثا = 17.64 % ، س ر

= 00% ، س خ = 18,75%) إذ المطابقة الشكلية اعتمدت بشكل ملفت في السنة الثانية ، وهي نسب لأدل على عدم المطابقة منها إلى المطابقة دعمتها نسبة النفي المرصودة عند (س أ = 5% ، س ث = 11,76% ، س ر = 6,66% ، س خ = 6,25%) نسب بالإجمال لاتصل إلى معايير المطابقة المرجوة في اعتماد الصور كوسيلة معبرة عن الصور المختارة.

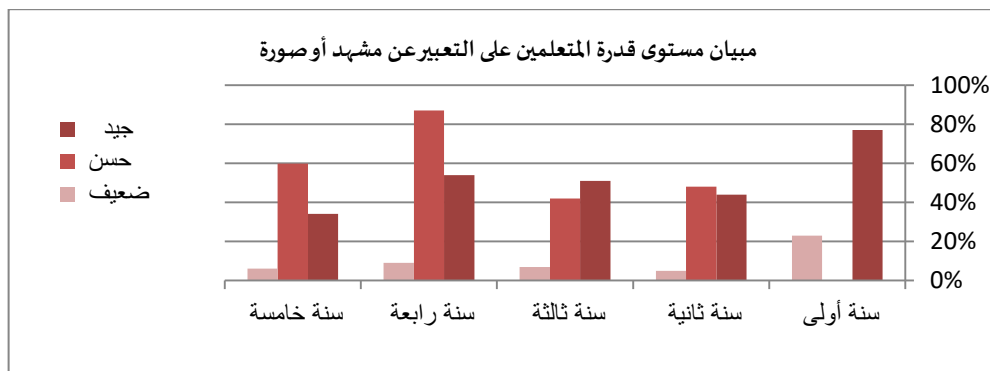
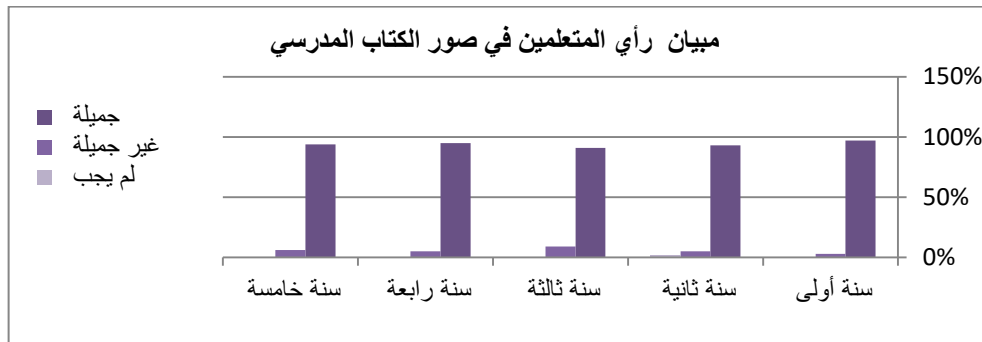
**\*الصورة الموظفة تساعد التلميذ على فهم النص:** يقول المثل الصورة أبلغ من ألف كلمة إذ تعمل الصورة بشكل كبير إذا أحسن اختيارها -وبخاصة إذا كانت فوتوغرافية - في توضيح وفهم النص ، إذ نجد تقارب نسب عينتنا بين من يرى أن الصورة الموظفة تعمل أحيانا فقط على هذا الفعل بنسب (س ث = 76,47% ، س ر = 80% ، س خ = 68,75%) فيما أقرت النسب القريبة منها جدوى هذه الصورة في فهم النص ، وهو ما دعمته نسب (س أ = 75% ، س ث = 64,70% ، س ثا = 23,52% ، س ر = 6,66% ، س خ = 18,75%) حيث أن فاعلية الصورة في فهم المعنى تتجلى أكثر في السنة الأولى والثانية وهما السنتان الأحدث إلى ذلك ، فيما تقل فاعليتها في سنة رابعة وخامسة بعد أن يكون معجم التلميذ الذهني لمجموع المفاهيم قد اكتمل نوعا ما ، أما النسب التي أقرت بعدم الفاعلية فمثلتها نسب (س أ = 15% ، س ث = 11,76% ، س ثا = 00% ، س ر = 13,33% ، س خ = 12,5%) نسب تحتاج إلى إعادة نظر خاصة مع تلاميذ هذه المرحلة.

**\*التزام معلم سنة أولى وثانية بطرح أسئلة تتصل بالصورة والنص :** مما يميز تلاميذ سنة أولى وثانية ابتدائي ميلهم الشديد للألوان والصور ومحاولة قراءة موضوعها ، لذا يعتمد في الكتب المدرسية الموجهة إليها بالشكل الأكبر على الصور ، هذه الأخيرة لن تبقى صماء ، بل ستبحث عن قراءات لها تعليمية بالدرجة الأولى، إذ تقتضي الضرورة على معلم هاتين السنتين تحديدا ، أن يلازم السؤال في فهم ما تشير إليه الصورة المقرونة بنصوص تعليمية ومجالات مفاهيمية ، ففهم التلميذ بطبيعة الحال مهما كان عال سيحتاج إلى توجيه وتصحيح ، وفي سؤال العينة المقصودة بينت ال أغلبية أنها تلتزم بذلك نظرا لخصائص الفئة المدرسة ، وهو ما عبرت عنه نسب (س أ = 70% ، س ث = 52,94% ) فيما فضلت النسبة المتبقية ترك الاجتهاد على عاتق التلميذ في بناء معرفته وفهمه للنص ، بما أن الصورة لها الدور الأكبر في تقريب الفهم ، وهو ما دلت عليه نسب (10 س أ = 10% ، س ث = 23,52%) فيما فضلت نسب (س أ = 20% ، س ث = 23,52%) عدم الإجابة .



## جدول يبين الصورة والنص من منظور تلاميذ المرحلة الابتدائية

الصورة والنص	السنة المدروسة	العينة	جميلة		غير جميلة		لم يجب	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
صور الكتاب في نظر التلميذ	سنة أولى	100/100	97	%97	03	%03	00	%00
	سنة ثانية	100/100	93	%93	05	%05	02	%02
	سنة ثالثة	100/100	91	%91	09	%09	00	%00
	سنة رابعة	100/100	95	%95	05	%05	00	%00
	سنة خامسة	100/97	91	%93.81	06	%6.18	00	%00
عمل صور الكتاب على فهم مغزى النص	سنة ثانية	100/100	89	%89	03	%03	08	%08
	سنة الثالثة	100/100	92	%92	07	%07	01	%01
	سنة رابعة	100/100	36	%36	62	%62	02	%02
	سنة خامسة	100/97	40	%41.23	53	%54.63	04	%4.12
مستوى القدرة على التعبير عن مشهد أو صورة	سنة أولى	100/100	77	%77	00	%00	23	%23
	سنة ثانية	100/100	04	%44	48	%48	05	%05
	سنة ثالثة	100/100	51	%51	42	%42	07	%07
	سنة رابعة	100/100	54	%54	87	%87	09	%09
	سنة خامسة	100/97	33	%34.2	58	%59.79	06	%6.18



**التحليل: \*الصورة والنص :** من معايير الصور التعليمية الجيدة أن تكون جميلة الشكل والخراج،

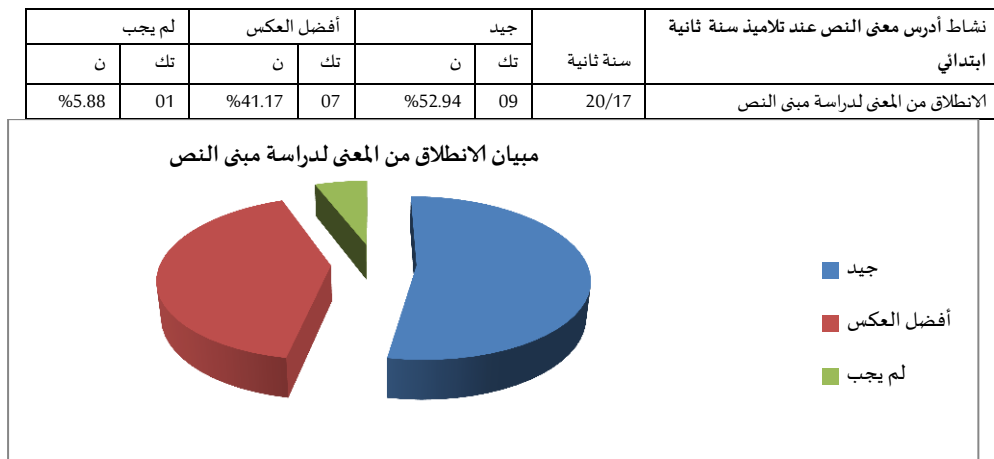
جاذبة للانتباه لمغزى ومعنى النص، حاوية له سهلة التناول والفهم، مساعدة على طرح أفكار أخرى وقرءات أخرى . وفي معرض سؤالنا لعينتنا حول الصورة التعليمية الموظفة ودلالاتها على النصوص، أكدت بنسبة غالبية على رضاها اتجاه جمال هذه الصور وهو ما عبرت عنه نسبة ( ت س أ = 97 % ، ت س ث = 93 % ، ت س ثا = 91 % ، ت س ر = 95 % ، ت س خ = 93.81 % ) فيما رأت نسب ( ت س أ = 03 % ، ت س ث = 05 % ، ت س ثا = 9 % ، ت س ر = 05 % ، ت س خ = 6.18 % ) أن الصور الموظفة في الكتب المدرسية غير جذابة لعدم جمالها ، أما فيما يخص دلالات الصور التعليمية ومقدار حملتها للمعاني -إذ تعد سندا يعتمد عليه لتوسيع آفاق مغزى النص .ولتسهيل فهمه واستيعابه- أكدت نسبة ( ت س ث = 89 % ، ت س ثا = 92 % ، ت س ر = 36 % ، ت س خ = 41.23 % ) أن الصور تعمل على ذلك إذ نلاحظ تضال هذا العمل مع السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، واللتين عبرت أغلبية عينتهما أن هذا العمل يتجسد أحيانا ويغيب آخر، وهو ما دللت عليه نسب ( ت س ث = 03 % ، ت س ثا = 07 % ، ت س ر = 62 % ، ت س خ = 54.63 % )، أما النسب المتبقية من عينتنا فأكدت أن الصور لا تساعد البتة على فهم مغزى النص ، وذلك ما نجده مع نسب ( ت س ث = 08 % ، ت س ثا = 01 % ، ت س ر = 02 % ، ت س خ = 4.12 % ) وهو ما يحيلنا على أسباب الإخفاق ، هل هي تتعلق بالصور وعدم مناسبتها أو إلى المستوى الذهني لبعض أفراد العينة .

و الافتراض الأخير يمهد لنا طريق السؤال عن مستوى قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على التعبير عن مشهد أو صورة تعليمية بما فيها صور الكتاب ، والاستعانة بالصورة ليس تدعيما لفهم النص، فحسب بل يتجاوز ذلك إلى إثارة مهارة قراءة حمولات هذه الصور والمشاهدة، والتشجيع على التعبير عنها، تمهيدا لتنمية مهارة التعبير الشفوي والتحدث انتهاء بالتعبير الكتابي ، وبالبحث عن مستوى التلاميذ في التعبير عن مشهد أو صورة أكدت نسب ( ت س أ = 77 % ، ت س ث = 44 % ، ت س ثا = 51 % ، ت س ر = 54 % ، ت س خ = 34.2 % ) أن مستواها ( جيد ) في ذلك ، وقاربها نسب ( ت س ث = 48 % ، ت س ثا = 42 % ، ت س ر = 37 % ، ت س خ = 59.79 % ) أن مستواها ( حسن ) ، أما من ترى أن مستواها في التعبير عن الصور والمشاهد ( ضعيف ) فعبرت عنها نسب ( ت س أ = 23 % ، ت س ث = 08 % ، ت س ثا = 07 % ، ت س ر = 09 % ، ت س خ = 6.18 % ) .

ويظهر الضعف أكثر مع سنة أولى ابتدائي وذلك منطقي نظرا لاعتبارات عدة لعل أهمها انعدام الجراءة عن التعبير ، وغياب الرصيد اللغوي وتعارض هذه القدرة مع تلاميذه هذه السنة .

### \*نشاط (أدرس معنى النص)

#### جدول يبين نشاط (أدرس معنى النص) عند تلاميذ سنة ثانية ابتدائي

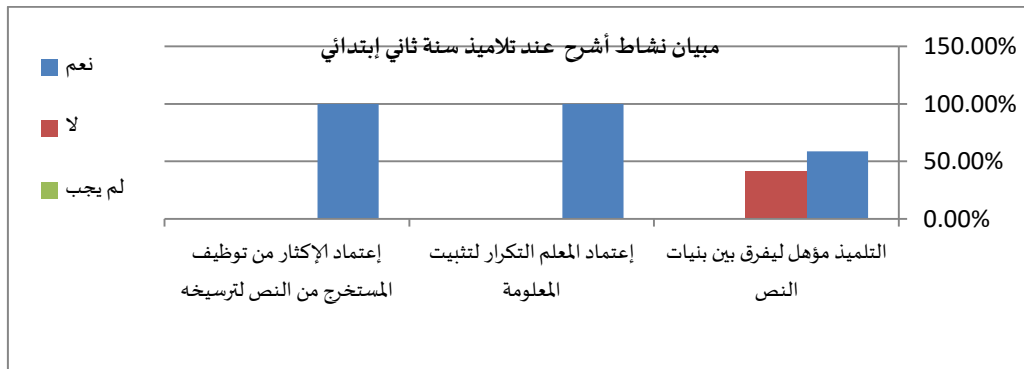


**التحليل :** في سؤالنا لعينة معلمي سنة ثانية ابتدائي حول آلية الانطلاق من المعنى لدراسة مبنى النص، أقرت نسبة (52,94%) أنها آلية جيدة ، فيما فضلت نسبة (س = 41,17%) أن ينطلق من المبنى لفهم المعنى ، ولكل معلم قناعاته في علاقة اللفظ بالمعنى أيهما أسبق في دراسة بنيات اللغة وتعليمها إذ تحكم المرجعيات الفكرية والنظرية تلك القناعات ، لكن في الحقل التعليمي يفضل توحيد آلية الانطلاق نحو دراسة معنى النص.

### \*نشاط أدرس مبنى النص:1

#### جدول يبين نشاط أستخرج وأستعمل في سنة ثاني ابتدائي

نشاط أستخرج وأستعمل عند تلاميذ سنة ثاني ابتدائي		سنة ثانية		نعم		لا		لم يجب	
ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك
20/17	10	58.82%	07	41.17%	00	00%			
20/17	17	100%	00	00%	00	00%			
20/17	17	100%	00	00%	00	00%			

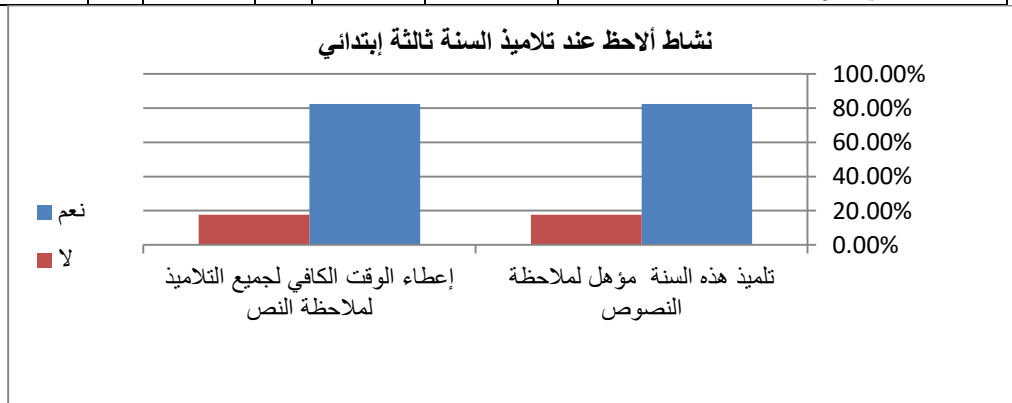


**التحليل :** في هذا النشاط سألنا معلمي سنة ثانية ابتدائي إذا كان تلميذ السنة مؤهل لأن يفرق بين بنيات النص تقاربت النسب بين موافق ورفض لذلك ، إذ أكدت نسب (س ث = 58,82%) أن التلميذ مؤهل لذلك ، بينما نفت نسبة (س ث = 41,17%) تؤهله لهذا النوع من الأنشطة ، وفي نفس النشاط أقرت العينة كلها (س ث = 100%) اعتمادها التكرار لتثبيت المعلومة المستخرجة من هذا النشاط ، وذلك من خلال اعتماد المعلم الإكثار من توظيف المستخرج من النص لترسيخه وهو ما أقرته نسبة (س ث = 100%).

#### \*نشاط ألاحظ للسنة الثالثة ابتدائي

##### جدول يبين نشاط ألاحظ عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

نشاط ألاحظ عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي	السنة المدرسة	العينة	نعم	لا
تلميذ هذه السنة مؤهل لملاحظة النصوص	سنة ثالثة	20/17	14	03
إعطاء الوقت الكافي لجميع التلاميذ لملاحظة النص	سنة ثالثة	20/17	14	03



**التحليل :** في سؤالنا لمعلمي سنة ثالثة ابتدائي حول أهلية تلميذ هذه السنة لملاحظة النصوص أقرت الغالبية بإمكانية ذلك بنسبة (س ث = 82,35%) فيما خالفت نسبة (س ث = 17,64%) ذلك ، وملاحظة النص تحتاج بطبيعة الحال إلى الوقت الكافي لجميع التلاميذ وهو ما يضع المعلم بين إشكال طبيعة

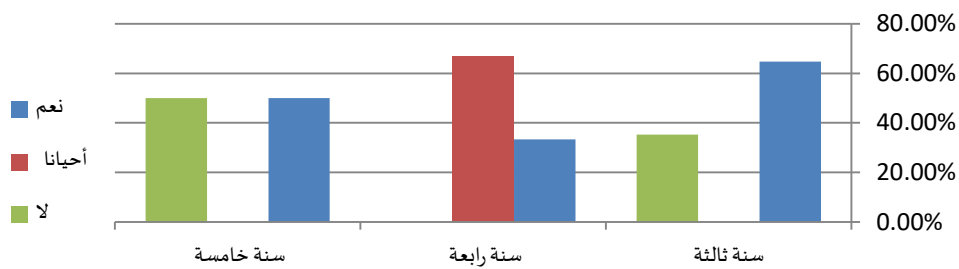
النشاط وإشكال الوقت الضيق، ورغم ذلك أكدت غالبية العينة (س ثا = 82,35%) أنها تلتزم بإعطاء التلاميذ الوقت الكافي لملاحظة النصوص، ونظن أن حسن التخطيط مساعد في هذا المقام، أما النسبة المتبقية فقد أقرت أنها لا تلتزم بهذا أو لها عذر ضيق الوقت وكثرة عدد التلاميذ الحائل الرئيس بينه وبين السيرورة الحسنة لهذا النشاط.

### \*نشاط أفهم النص لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي

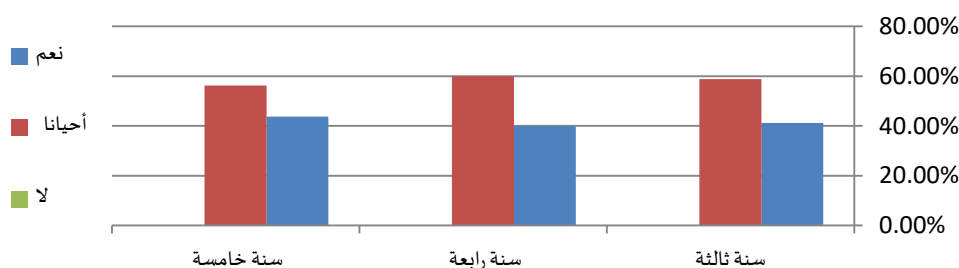
#### جدول يبين نشاط أفهم النص لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي:

نشاط أفهم النص لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي	السنة المدرسة	العينة	نعم		أحيانا		لا	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
الأسئلة المطروحة صياغتها صحيحة لا غموض فيها	سنة ثالثة	20/17	11	64.70%	00	00%	06	35.26%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%	10	66.66%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	08	50%	00	00%	08	50%
مجموع الأسئلة المطروحة حول النص تعمل على الفهم	سنة ثالثة	20/17	07	41.17%	10	58.82%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	06	40%	09	60%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	07	43.75%	09	56.25%	00	00%

مبيان صحة ووضوح صياغة الأسئلة المطروحة من منظار المعلمين



مبيان عمل مجموع الأسئلة المطروحة حول النص على الفهم من منظار المعلمين



التحليل : أسئلة هذا النشاط لا بد أن تكون واضحة ذات صياغة صحيحة، لا شيء إلا لأنها المرفأ الذي سينزل فيه التلميذ ليتعرف على معالم ذلك النص، وفي سؤال عيتنا حول صياغة تلك الأسئلة وصحتها نفيا للغموض، أكدت النسب الغالبة (س ثا = 64,70% ، س ر = 33, 33% ، س خ = 50%) أنها

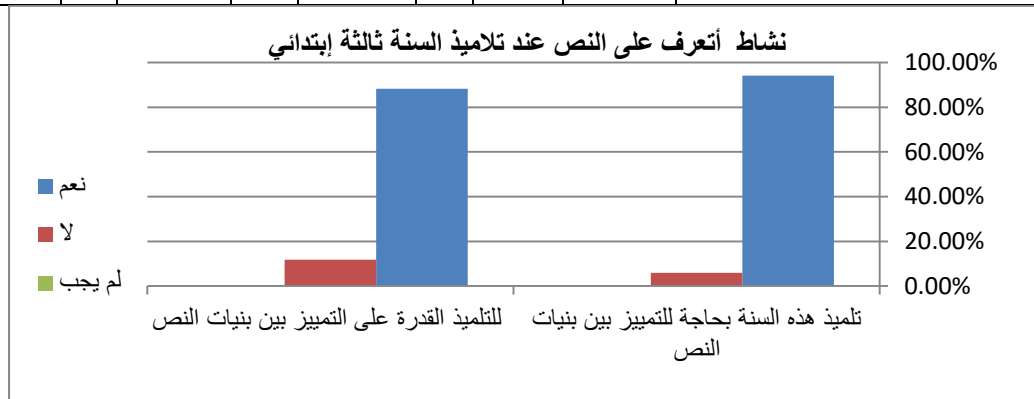
كذلك بينما فندت نسبة (س ثا = 35,29 % ، س خ = 50 %) أنها غامضة وتنعدم منها صحة الصياغة بينما اختارت نسبة (س ر = 66,66 %) الإجابة ب أحيانا .

و حول هذه الأسئلة وجدواها في فهم النص أكدت الأغلبية بنسب (س ثا = 58,82 % ، س ر = 60 % ، س خ = 56,25 %) ، أنها غير مطلقة بل أحيانا فقط ، فيما عبرت نسب (س ثا = 41,17 % ، س ر = 40 % ، س خ = 43,75 %) أن هذه الأسئلة تساعد على فهم النص .

### \*نشاط أتعرف على النص سنة ثالثة

#### جدول يبين نشاط أتعرف على النص عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

نشاط أتعرف على النص عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي	السنة المدرسة	العينة	نعم		لا		لم يجب	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
تلميذ هذه السنة بحاجة للتمييز بين بنيات النص	سنة ثالثة	20/17	16	94,11 %	01	5,88 %	00	00 %
للتلميذ القدرة على التمييز بين بنيات النص	سنة ثالثة	20/17	15	88,23 %	02	11,76 %	00	00 %



التحليل : في هذا النشاط يتمكن التلميذ من التمييز بين بنيات النص ، إذ حسب رأينا نراه سابق لأوانه لكن أفراد عينتنا من معلمي سنة ثالثة ترى غير ذلك ، حيث عبرت نسبة (س ثا = 94,11 %) أن تلميذ هذه السنة بحاجة إلى ذلك ، فيما رأت نسبة (س ثا = 5,88 %) رأينا السابق ، وعن نتيجة هذا النشاط ، هل أصبح لتلميذ هذه السنة قدرة على التمييز بين بنيات النص ؟ ، أكدت غالبية النسبة امتلاكه لهذه القدرة وهو ما عبرت عنه نسبة (س ثا = 88,23 %) فيما نفت نسبة (س ثا = 11,76 %) انعدام هذه القدرة .

### \* النصوص التوثيقية سنة ثالثة رابعة خامسة ابتدائي :

## جدول يبين النصوص التوثيقية بين استيعاب التلاميذ وإثراء الرصيد من منظار المعلمين

النصوص التوثيقية بين استيعاب التلاميذ وإثراء الرصيد من منظار المعلمين	السنة المدرسة	العيينة	نعم		أحيانا		لا	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
يستوعبها التلميذ	سنة ثالثة	20/17	03	17,64%	13	76,47%	01	5,88%
	سنة رابعة	20/15	05	33,33%	10	66,66%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	09	56,25%	06	37,5%	01	6,25%
تثري قاموسه اللغوي وتعامله	سنة ثالثة	20/17	13	76,47%	00	00%	04	23,52%
	سنة رابعة	20/15	12	80%	00	00%	03	20%
	سنة خامسة	20/16	10	62,5%	06	37,5%	00	00%

التحليل : بخصوص النصوص التوثيقية بين المعلمون بالأغلبية في أن استيعاب هذا النوع من المواد

نسبي عند تلاميذه، وهو ما عبرت عنه نسب (أحيانا) (س ثا = 76,47% ، س ر = 66,66% ، س خ =

37,5%) أما النسبة المقررة بمناسبتها من ناحية الاستيعاب فأقرته نسب (س ثا = 17,64% ، س ر =

33,33% ، س خ = 56,25%) ، إذ يقل الاستيعاب مع سنة ثالثة ثم يتحسن مع التعامل معها في السنة

الخامسة ابتدائي، فيما ترى نسبة (س ثا = 5,88% ، س خ = 6,25%) أن هناك من يرى ضرورة حذفها

لأنها لا تغني التلميذ في تعاملاته اللغوية أو الاجتماعية عكس النسب المقررة بجدوى هذه النصوص في إثراء

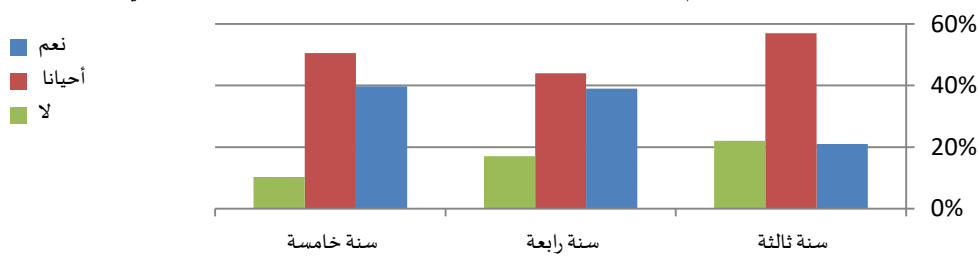
قاموس التلميذ اللغوي و التعاملي وهو ما عبرت عنه نسب (س ثا = 76,47% ، س ر = 80% ، س خ =

62,5%) في حين ترى نسب (س ثا = 23,52% ، س ر = 10%) انتفاء هذا الثراء.

## جدول يبين فهم النصوص التوثيقية عند تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي

فهم النصوص التوثيقية عند تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي	السنة المدروسة	العيينة	تك	ن
نعم	سنة ثالثة	100/100	21	21%
	سنة رابعة	100/100	39	39%
	سنة خامسة	100/97	38	39,70%
أحيانا	سنة ثالثة	100/100	57	57%
	سنة رابعة	100/100	44	44%
	سنة خامسة	100/97	49	50,51%
لا	سنة ثالثة	100/100	22	22%
	سنة رابعة	100/100	17	17%
	سنة خامسة	100/97	10	10,30%

مبيان فهم النصوص التوثيقية عند تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي

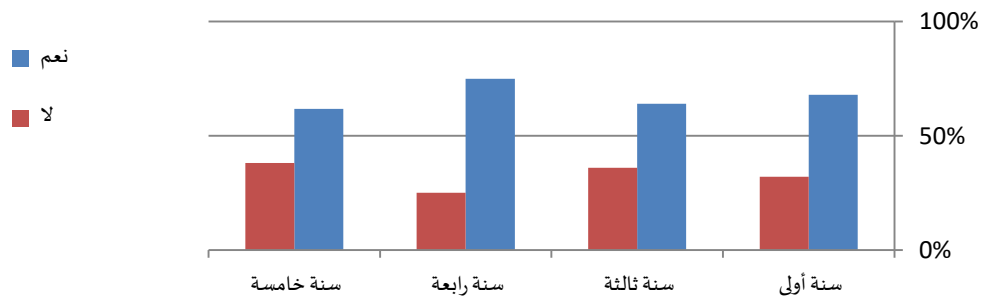


**التحليل :** انطلاقاً من مجموعة وثائق مختلفة الطبائع بين صور وأقوال وشواهد ومقتطفات نصية يبني التلميذ مجموعة من المعارف والمدارك تكون ذات صلة بما جاءت به الوحدة التعليمية ومحتوياتها اللغوية ، وحول ما إذا كان تلميذ السنوات الثلاث الأخيرة في المرحلة الابتدائية قادراً على فهم هذه السندات أقرت النسب الغالبة أن هذا الفهم بين الحضور والغياب ، إذ أن الفهم حاضر أحياناً غائب أحياناً أخرى ، وهو ما أجمعت عليه نسب (ت س ثا = 57 % ، ت س ر = 44 % ، ت س خ = 50.51 %). أما النسب المقررة بفهمها لهذه السندات التوثيقية فمثلتها نسب (ت س ثا = 21 % ، ت س ر = 39 % ، ت س خ = 39.7 %) على عكس النسب المتبقية التي تجد صعوبة في فهمها وهو ما نلاحظه على نسب (ت س ثا = 22 % ، ت س ر = 17 % ، ت س خ = 10.30 % ) ، وهي داعمة لرأينا ورأي المعلمين في عدم مناسبة هذه النصوص التوثيقية لتلاميذ هذه المرحلة .

#### جدول يبين المطالعة والمقروئية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية

المطالعة والمقروئية من خلال شراء القصص عند تلاميذ المرحلة الابتدائية	السنة المدروسة	العينة	ن	ت
نعم	سنة أولى	100/100	68	68%
	سنة ثالثة	100/100	64	64%
	سنة رابعة	100/100	75	75%
	سنة خامسة	100/97	60	61.85%
لا	سنة أولى	100/100	32	32%
	سنة ثالثة	100/100	36	36%
	سنة رابعة	100/100	25	25%
	سنة خامسة	100/97	37	38.14%

مبيان المطالعة والمقروئية من خلال شراء القصص عند تلاميذ المرحلة الابتدائية



**التحليل :** تعتبر ميزة حب الاطلاع والاستكشاف من أهم خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وتعتبر النصوص و القصص الموجهة إليهم منفذا من منافذ معرفة العالم وبناء الشخصية من خلال التأثير والميل ، إذ لا تكفي نصوص الكتب المدرسية لإشباع رغبات التلميذ الاستكشافية بل تتجاوز إلى منابع معرفية

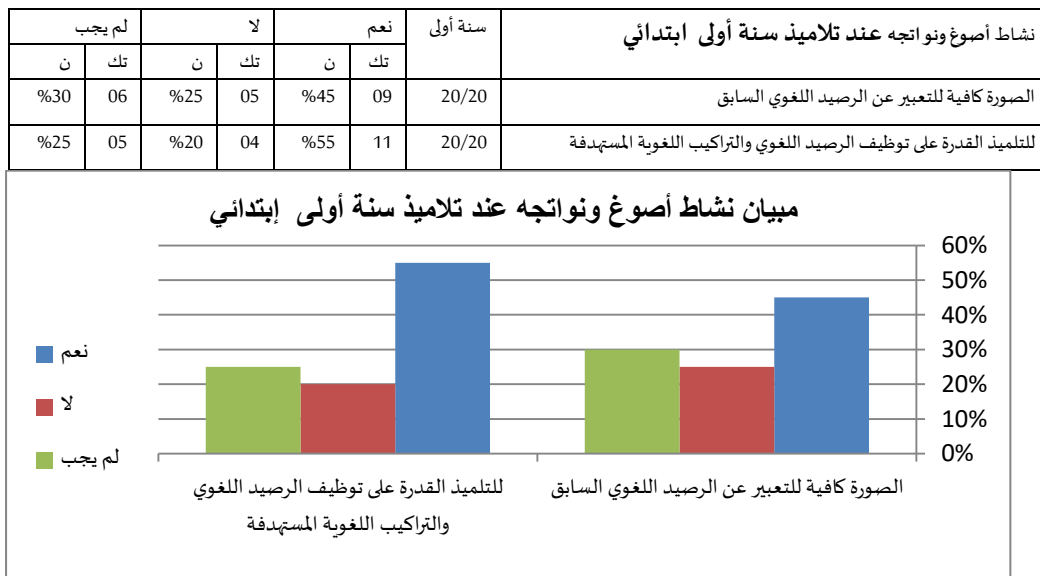


أخرى لها أسلوب خاص ومغزى أخص، وفي سؤالنا لتلاميذ هذه المرحلة إذ ما كان يقتني قصصا خارجية ويطالعها، وقصدنا من هذا السؤال معرفة حال اسهام النصوص في تحبيب المطالعة والمقروئية عند تلاميذنا، الذين أكدوا وبنسب مقبولة (ت س أ = 68 % ت س ثا = 64 %، ت س ر = 75 %، ت س خ = 61.85 %) أنها تشتري قصصا لمطالعتها مما يؤكد نسب المقروئية لديهم، فيما نفت النسب المتبقية (ت س أ = 32 %، ت س ثا = 36 %، ت س ر = 25 %، ت س خ = 38.14 %) اقتناءها أو شراءها للقصص بغية المطالعة. إذ يلعب المستوى التعليمي للوالدين وخصائص المتعلم دورا هاما في التوجه نحو المطالعة.

## 2 تعليمية المفردات المعجمية: ويتم تناول قضاياها التعليمية عبر:

### \*نشاط أصوغ:

### جدول يبين نشاط أصوغ ونواتجه عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي



التحليل: في سؤال عينتنا حول ما إذا كانت الصور كافية ليحبر المتعلم على رصيده اللغوي السابق أكدت نسبة (س أ = 45%) قدرته على ذلك، فيما نفت نسبة (س أ = 25%) على تنشيط الصورة لرصيده الذهني اللغوي السابق كتغذية راجعة، فيما نفت نسبة (س أ = 25%) حدوث ذلك فيما فضلت نسبة (س أ = 30%) عدم الإجابة عن ذلك.

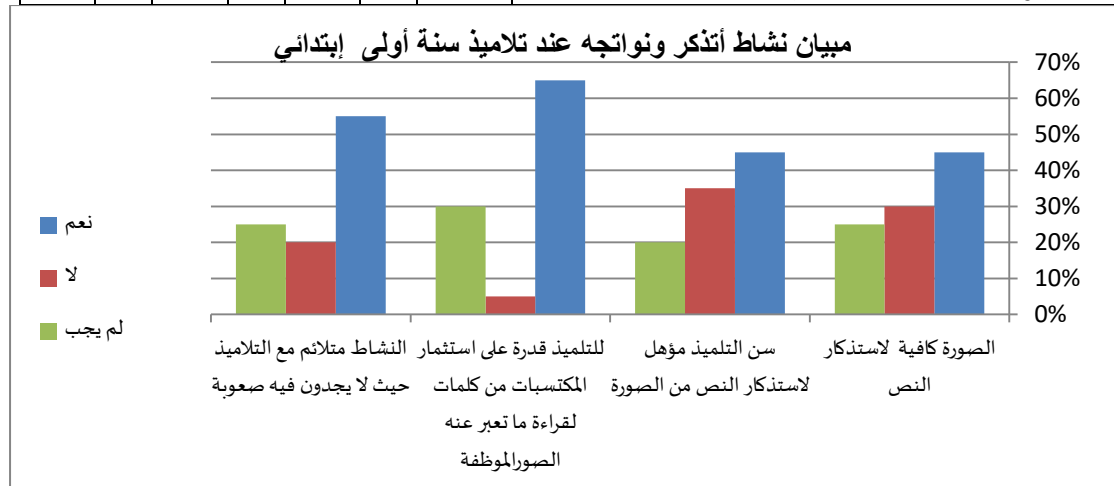
وفي نفس الموضوع طرحنا سؤالنا حول حقيقة ما إذا كان هذا النشاط من خلال مشاهدة الصورة يستطيع التلميذ أن يستدل على تراكيب لغوية مستهدفة في وضعيات مختلفة، أكدت نسبة (س أ =

55% أن التلميذ بإمكانه ذلك ، فيما فندت نسبة (س أ = 20%) أن تكون له القدرة على ذلك ، فيما لم تجب نسبة (س أ = 25%) على السؤال.

### \*نشاط أتذكر

#### جدول يبين نشاط أتذكر ونواتجه عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي

المتغير	الإجابة	سنة أولى	نعم		لا		لم يجب	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
الصورة كافية لاستدكار النص		20/20	09	45%	06	30%	05	25%
سن التلميذ مؤهل لاستدكار النص من الصورة		20/20	09	45%	07	35%	04	20%
للتلميذ قدرة على استثمار المكتسبات من كلمات لقراءة ما تعبر عنه الصور الموظفة		20/20	13	65%	01	5%	06	30%
النشاط متلائم مع التلاميذ حيث لا يجدون فيه صعوبة		20/20	11	55%	04	20%	05	25%



التحليل : من خلال طبيعة هذا النشاط القائمة أساسا على الذاكرة على نوعها تبادرت إلى الذهن

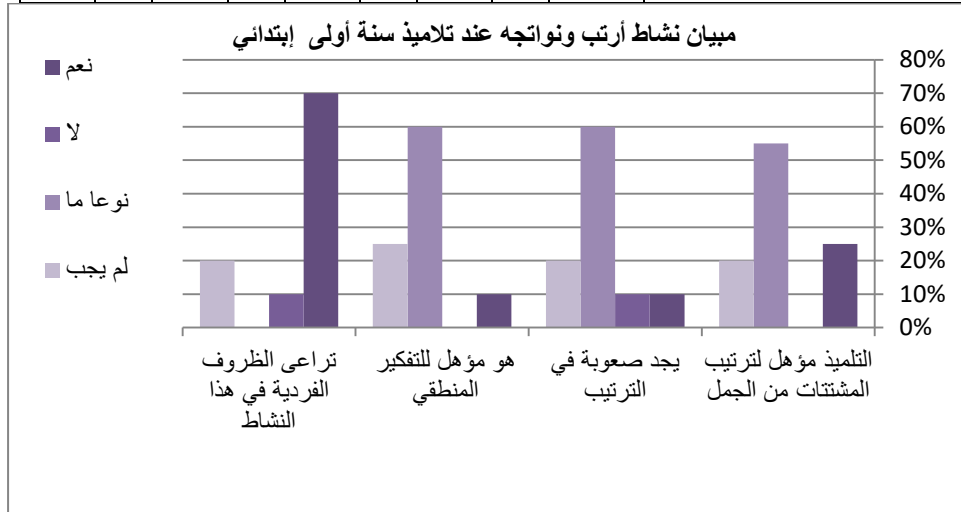
مجموعة من الأسئلة الشخصية لطبيعة التلميذ والنشاط على حد سواء ، ففي سؤالنا إذا ما كانت الصورة كافية لاستدكار النص أقرت نسبة (س أ = 75%) أنها كافية ، أما نسبة (س أ = 35%) فنفت ذلك بحكم صغر سن التلميذ وضعف ذاكرته لأن يتذكر النص ككل ، المعنى العام حاضرا لكن النص بدقة فصعب نوعا ما ، وهذا ما قادنا للسؤال إذ كان سن التلميذ مؤهلا لاستدكار النص من خلال الصورة ؟ ، فأكدت نسبة (س أ = 45%) أن تلميذ هذه السنة مؤهل لذلك عكس النسبة (س أ = 35%) التي نفت قدرته على ذلك ، إذ يعمل هذا النشاط على استثمار المكتسبات السابقة للتعبير عن الصور الموظفة وبهذا الخصوص أكدت نسبة (س أ = 65%) أن التلميذ له قدرة على ذلك ، فيما نفت نسبة (س أ = 5%) أن يمتلك تلميذ هذه السنة القدرة ، التي تحتاج إلى ذاكرة ومكتسبات ثابتة لاستثمارها وتأكيدها على عدم

وجود صعوبة عند التلاميذ في هذا النشاط بينت نسبة (س أ = 55%) أن تلاميذها لا يجدون هذه الصعوبة ، بمقابل نسبة (س أ = 20%) التي ترى أن هذا النشاط صعب على تلاميذ هذه السنة .

### \*نشاط أرتب

جدول يبين نشاط أرتب ونواتجه عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي

الاجابة	سنة أولى	نعم		لا		نوعا ما		لم يجب	
		ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك
المتغير									
التلميذ مؤهل لترتيب المشتتات من الجمل	20/20	05	%25	00	%00	11	%55	04	%20
يجد صعوبة في الترتيب	20/20	02	%10	02	%10	12	%60	04	%20
هو مؤهل للتفكير المنطقي	20/20	02	%10	01	%5	12	%60	05	%25
تراعى الظروف الفردية في هذا النشاط	20/20	14	%70	02	%10	00	%00	04	%20



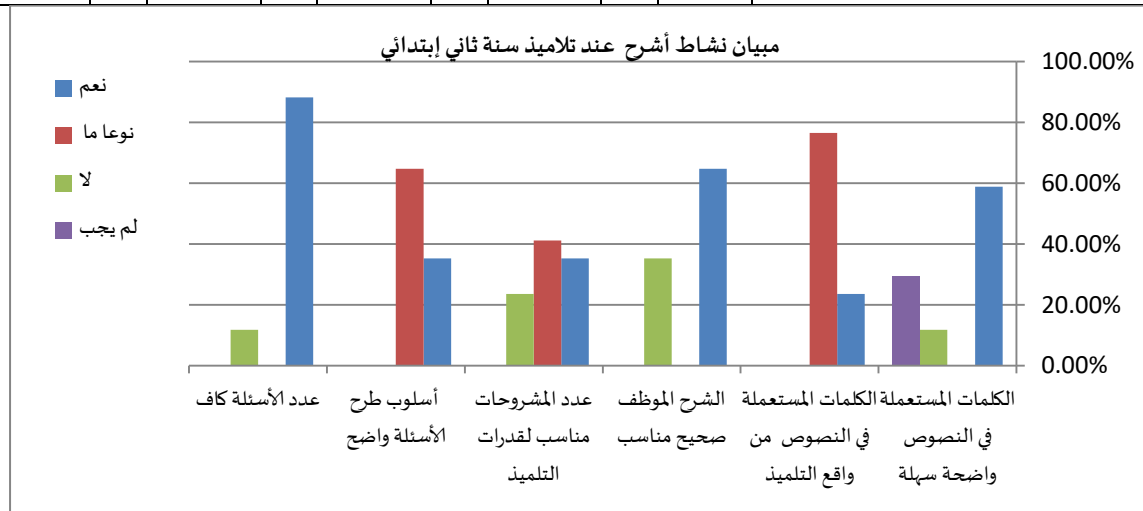
التحليل : في هذا النشاط سألنا المعلمين إذا كان تلميذ سنة أولى مؤهل لترتيب شتات الجمل، نظير خصائصه التعليمية البسيطة، وهو ما يظهر جليا في نسبة (أحيانا) ، التي تؤكد أن هذا النشاط فيه نظر حول مناسبتة لتلاميذ هذه السنة، وهو ما أثبتته نسبة (55%) بينما أقرت نسبة (25%) أن تلميذ هذه السنة بإمكانه الترتيب ، أما بخصوص وجود صعوبة عند التلاميذ في عملية الترتيب أقرت نسبة (س أ = 60%) أن الصعوبة موجودة نوعا ما ، وهو ما دعمته نسبة (س أ = 10%) المقررة لصعوبة هذا النشاط ، فيما نفت نفس النسبة وجودها ، وفي خصوص إذا كان تلميذ هذه السنة مؤهلا للتفكير المنطقي أكدت النسب الغالبة عدم الثبات المطلق لذلك ، وهو ما تقره نسبة (س أ = 60%) أما نسبة (س أ = 10%) أي أنه قادر على ذلك، وهي قليلة جدا لا يبنى على أساسها افتراض إدراج هذا النشاط لهذه السنة، اعتقاد أكدته نسبة (س أ = 5%) التي ترى عدم مناسبة هذا النشاط لهذه الفئة العمرية ، وإجراءات هذا النشاط

تحتاج إلى وقت لتنفيذها فإذا زدنا عامل الفروق الفردية أصبح الإشكال أكبر عند المعلم، إذ أكدت غالبية العينة أنها تراعي الفروق الفردية حين إنجاز هذا النشاط وهو ما نجده في نسبة (س أ = 70%) مقابل نسبة (س أ = 10%) التي أقرت أنها لا تعتمد إلى ذلك نظرا للوقت المحدود، دون إغفال تعداد التلاميذ الذي يزيد الأمر تعقيدا .

### \*نشاط أشرح

#### جدول يبين نشاط أشرح في سنة ثانية ابتدائي

نشاط أشرح عند تلاميذ سنة ثانية ابتدائي	سنة ثانية	نعم		نوعا ما		لا		لم يجب	
		ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك
الكلمات المستعملة في النصوص واضحة سهلة	20/17	10	%58.82	00	%00	02	%11.76	05	%29.4
الكلمات المستعملة في النصوص من واقع التلميذ	20/17	04	%23.52	13	%76.47	00	%00	00	%00
الشرح الموظف صحيح مناسب	20/17	11	%64.70	00	%00	06	%35.29	00	%00
عدد المشروحات مناسب لقدرات التلميذ	20/17	06	%35.29	07	%41.17	04	%23.52	00	%00
أسلوب طرح الأسئلة واضح	20/17	06	%35.29	11	%64.70	00	%00	00	%00
عدد الأسئلة كاف	20/17	15	%88.23	00	%00	02	%11.76	00	%00



**التحليل :** حين البحث في الكلمات المستعملة في النصوص التعليمية لسنة ثانية من حيث الوضوح وعدمه أقرت نسبة (58,82%) أنها واضحة سهلة ، عكس نسبة (س ث = 11,76%) التي ترى صعوبتها وهذه الأخيرة تنتج لسببين ، إما لعدم مناسبتها لسن التلميذ ، بل تصلح لأكثر منه سنا ، أو لانعدامها في واقعها ، وهو ما ركزنا عليه حول مدى توافق الكلمات وواقع التلميذ ، أكدت عينة معلمي سنة ثانية نسبة هذه الواقعية حين عبرت النسبة الغالبة (س ث = 76,47%) ب (نوعا ما) وهو ما يفرض وجود صعوبة نوعية لهذه الكلمات الموظفة فيما أكدت نسبة بسيطة (س ث 23,52%) أنها من واقع التلميذ، ووجود

الصعوبة يفرض أن يصاحبه شرح مناسب صحيح ، وفي سؤالنا حول طبيعة الشرح الموظف ، أقرت نسب (س ث = 64,70%) صحته ومناسبته ، أما نسبة (س ث = 35,29%) أكدت عدم المناسبة والصحة ، وفي هذا المقام مع هذه العينة وجب أن يكون تعداد المشروحات لا هو بالقليل المخل ، ولا هو بالكثير الممل ، إذ لا بد من الانطلاق من خصائص وقدرات تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ، وهو ما ظهر في نسب (نوعا ما) (س ث = 41,17%) أي أن بعضها مناسب والآخر (لا) ، وهو ما دعمته نسب (لا) (س ث = 23,52%) أما نسب (35,29%) فتري أن عدد المشروحات مناسب لقدرات التلاميذ.

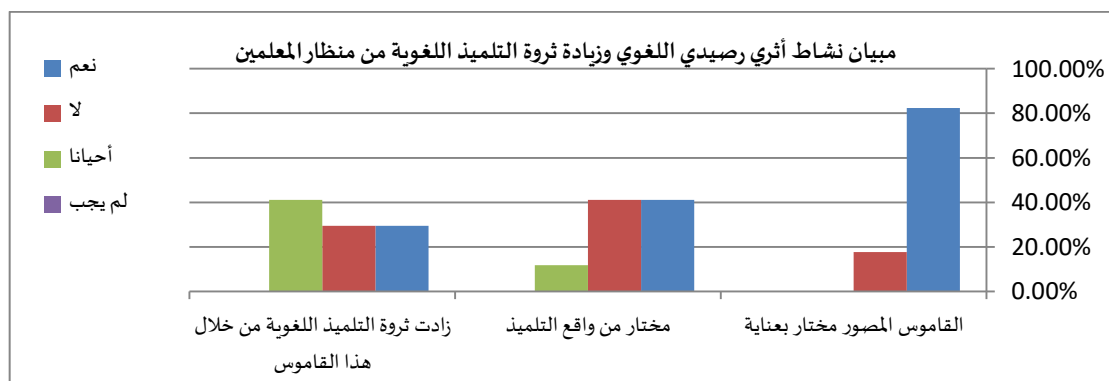
أما عن أسئلة النشاط (أشرح) فمن بين مسلكيات (أشرح) طرح مجموعة من الأسئلة يستطيع المعلم من خلالها استثارة أفكار وآراء تلاميذه حول المواضيع المدروسة ، والبغية من ذلك الوصول إلى مفاهيم ومعاني كلمات متعلقة بها ، إذ أن من الشروط الواجب توافرها في الأسئلة الموجهة لتلاميذ سنة ثانية أن تكون واضحة سهلة المطلوب ، وهو ما لم يتوافر بالشكل الموافق ، إذ عبرت أغلب العينة ب (نوعا ما) (س ث = 64,11%) أي أن معيار الوضوح حاضر حيناً غائب حيناً آخر ، أما نسبة (س ث = 35,29%) ، فتقر أن مجموع الأسئلة الموظفة في نشاط (أشرح) واضحة لا غموض فيها ، أما بخصوص عدد الأسئلة في هذا النشاط فهو كاف بشكل كبير وهو ما أكدته نسبة (س ث = 88,23%) أما البقية (س ث = 11,76%) فنفت كفايتها ، إذ هي قليلة لا تساعد على الوصول إلى المطلوب .

### \*نشاط أثري رصيدي اللغوي

جدول يبين نشاط أثري رصيدي اللغوي وزيادة ثروة التلميذ اللغوية عند تلميذ سنة ثانية من

منظار المعلمين .

نشاط أثري رصيدي اللغوي وزيادة ثروة التلميذ اللغوية		سنة ثانية		نعم		لا		أحيانا		لم يجب	
ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك
20/17	14	%82.35	03	%17.64	00	%00	00	%00	00	%00	00
20/17	07	%41.17	07	%41.17	02	%11.76	00	%00	00	%00	00
20/17	05	%29.41	05	%29.41	07	%41.17	00	%00	00	%00	00



**التحليل :** في سؤالنا عن المعجم المصور وإذا ما كان مختارا بعناية ، أكدت عينة معلمي سنة ثانية ابتدائي بنسبة عالية (س ث = 83,35%) أنه كذلك ، بينما نفت نسبة (س ث = 17,64%) وجود العناية في اختيار المعجم المقرر ، ولعل مرد ذلك ابتعاد المختارات عن واقع التلميذ مما يخلق نوعا من الصعوبة في فهم مدلولات الدوال بالشكل التام ، إذ تقر نسب (س ث = 41,17%) أن المعجم المختار يوافق أحيانا واقع التلميذ ويخالف أحيانا ذلك الواقع ، في حين تؤكد نفس النسبة (س ث = 41,17%) أن المعجم مختار بعناية من واقع التلميذ ، وهو ما رفضته جملة نسبة (س ث = 11,76%) ، التي أكدت على عدم توافق المعجم وواقع الطفل ، وبخصوص عمل هذا المعجم في زيادة ثروة التلميذ اللغوية ، أكدت النسبة الغالبة (س ث = 41,17%) أن ذلك يكون أحيانا لا دائما ، بينما أقرت نسبة (س ث = 23,88%) أن المعجم فعلا عمل على تلك الزيادة والتي نفتها نسبة مماثلة (س ث = 23,88%) في حصول ذلك.

#### \*نشاط أثري لغتي لسنوات الثالثة والرابعة وخامسة ابتدائي

##### جدول يبين نشاط أثري لغتي لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي من منظور المعلمين

نشاط أثري لغتي لسنوات ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي		السنة المدرسة		نعم		لا		أحيانا	
				ن	تك	ن	تك	ن	تك
الرصيد اللغوي للتلميذ مؤهل للإتيان بالمرادف	سنة ثالثة	20/17	16	94,11%	01	5,88%	00	00	00%
	سنة رابعة	20/15	11	73,33%	04	26,66%	00	00	00%
	سنة خامسة	20/16	04	25%	02	12,5%	10	62,5%	
صعوبة استحضار المرادفات عند التلاميذ	سنة ثالثة	20/17	11	70,64%	06	35,29%	00	00	00%
	سنة رابعة	20/15	04	26,66%	11	73,33%	00	00	00%
	سنة خامسة	20/16	04	25%	00	00%	12	75%	
هل لها وجود في واقعه	سنة ثالثة	20/17	09	52,94%	00	00%	08	47,05%	
	سنة رابعة	20/15	04	26,66%	01	6,66%	10	66,66%	
	سنة خامسة	20/16	08	50%	01	6,25%	07	43,75%	
إحضار المعلم قاموسا وتعليم تلاميذه كيفية التعامل معه	سنة رابعة	20/15	03	20%	03	20%	09	60%	
	سنة خامسة	20/16	07	43,75%	04	25%	05	31,25%	
	سنة رابعة	20/15	01	6,66%	04	26,66%	10	66,66%	
مستوى استعمال التلاميذ للقاموس جيد	سنة خامسة	20/16	05	31,25%	06	37,5%	05	31,25%	

**التحليل :** فيما يخص نشاط (أثري لغتي) سألنا عينة معلمي السنوات الثلاث الأخيرة حول ما إذا كان رصيد التلميذ المفرداتي مؤهل لأن يأتي بالمرادف؟ أكدت النسبة الغالبة (س ثا = 94,11% ، س ر = 73,11% ، س خ = 25%) أنه بإمكانه ذلك ، بينما يظهر العجز نسبيا في سنة خامسة؟ وهو ما عبرت نسبة (س خ = 62,5%)، إذ ترى أن تلميذ السنة غير مؤهل بالكامل للإتيان بالمرادف وهي مفارقة كون هذه السنة الختامية كانت الأجدر بالأهلية لأن رصيدها منطقيا يكون أفضل من السنتين السابقتين لها ، ولعل مجموع الكلمات المبحوث عن مرادفتها أكبر من رصيده .

فيما رأت نسب أخرى أن الرصيد اللغوي لتلميذ هذه السنوات غير مؤهل تماما للإتيان بالمرادف، وهو ما أشارت إليه النسب (س ثا = 5,88% ، س ر = 26,66% ، س خ = 12,5%) ، مما يؤكد وجود صعوبة حين استحضار المرادفات وهو ما أكدته نسبة (س ثا = 70,64% ، س ر = 26,66% ، س خ = 50%) ، بينما بينت نسب أخرى عدم وجود الصعوبة عند تلاميذ هذه السنوات الثلاث، وهو ما أقرته نسب (س ثا = 35,29% ، س ر = 73,33%) ، في حين أن الصعوبة عند سنة خامسة موجودة أحيانا، وهو ما عبرت عنه نسبة (س خ = 75%)، ولعل وجود الصعوبة من عدمه معز و أصلا لانعدام هذه المرادفات المبحوث عنها في واقعه وفي تعامله اللغوي، إذ تباينت النسب في هذا المقام بين من يرى بأن الكلمات المبحوث عن مرادفاتهما موجودة في واقع المتعلم وهو ما تقره نسب (س ثا = 52,94% ، س ر = 26,66% ، س خ = 50%) بينما تقر نسب أخرى نسبة هذا الوجود، وهو ما عبرت عنه نسب (س ثا = 47,05% ، س ر = 66,66% ، س خ = 43,75%) أما النسبة المقررة بانتفائه تماما فعبرت عنه نسب (س ر = 6,66% ، س خ = 6,25%) وهو ما يزيد الأمر صعوبة في استحضار المرادفات وفهم الكلمات المبحوث عنها .

وبما أن التلميذ مطالب بإحضار مرادفات، منطقيا سيتعامل مع مجموع القواميس والمعاجم التي تسهل عملية البحث عنها ، ولا يكون لهم ذلك مالم يحضر معلمهم هذا النوع من المدونات ويعلمهم كيفية البحث فيها ، إجراء حاصل بشكل نسبي بين المعلمين ، إذ تقر النسبة الغالبة أنها لا تعتمد إلى ذلك بشكل منتظم بل أحيانا، وكانت نسبهم (س ر = 60% ، س خ = 31,25%) رغم ضرورة هذا الإجراء ، بينما أكدت نسب أخرى التزامها بإحضار القواميس وتعليم تلاميذهم كيفية البحث عن مرادف، وهو المعبر عنه بنسب (س ر = 20% ، س خ = 43,75%) وهو المطلوب، إذ تسهل على التلميذ البحث عن المرادف ، كما تؤهله للتعامل مع هذا النوع من الكتب ، أما النسبة المتبقية فنفت هذا الإجراء جملة وتفصيلا، وقد عبرت عنه بنسب (س ر = 20% ، س خ = 25%) مما يضيع فرصا تعليمية وإثرائية للمتعلم ، وعدم القيام

بهذا الإجراء معزو ربما باعتبار أن المرادفات المبحوث عنها لا تحتاج إلى قاموس واحضاره وهو ما يضيع عليه من وقت مقارنة مع ما هو مطالب به من محتويات ، بالرغم من أن تلاميذ هذه السنوات مطالبون باستعمال القاموس .

وفي قضية مستوى استعمال التلاميذ في السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية للقاموس أكدت الغالبية أنه بين بين ، إذ ليس بال جيد وليس بالضعيف ، وهو ما تجلّى في نسب (أحيانا) (س ر = 66,66% ، س خ = 31,25%) أما المستوى الضعيف الذي جاء في الاختيار الثاني من حيث النسب ، فعبرت العينة ب (س ر = 26,66% ، س خ = 37,5%) للظروف سالفه الذكر نتج هذا الضعف ، بينما القلة (س ر = 6,66% ، س خ = 31,25%) أقرت بالمستوى الجيد لتلاميذها في استعمال القاموس ويظهر أكثر مع السنة الخامسة .

### \*نشاط المحفوظات

#### جدول يبين المحفوظات من منظار المعلمين

	السنة المدرسة	العينة	مناسبة		غير مناسبة		لم يجب	
			تك	ن	تك	ن	تك	ن
من حيث طبيعة الموضوعات	سنة أولى	20/20	15	75%	05	25%	00	00%
	سنة ثانية	20/17	17	100%	00	00%	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	16	94.11%	01	5.88%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%	07	46.66%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	11	68.75%	05	31.25%	00	00%
من حيث العدد	السنة المدرسة	العينة	مناسب		قليل		كثير	
	سنة أولى	20/20	10	50%	00	00%	10	50%
	سنة ثانية	20/17	14	82.35%	00	00%	03	17.64%
	سنة ثالثة	20/17	09	52.94%	01	5.88%	07	41.17%
	سنة رابعة	20/15	05	33.33%	05	33.33%	05	33.33%
من حيث سهولة الحفظ	سنة خامسة	20/16	10	62.5%	04	25%	02	12.5%
	السنة المدرسة	العينة	سهلة		صعبة		لم يجب	
	سنة أولى	20/20	10	50%	10	50%	00	00%
	سنة ثانية	20/17	05	29.41%	12	70.58%	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	15	88.23%	02	11.76%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	10	66.66%	05	33.33%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	12	75%	04	25%	00	00%

التحليل : تعتبر المحفوظات من أحب الأنشطة عند التلاميذ نظرا لطابعها الآدائي الخارج عن الرتبة إذ تعتبر متنفسا على مستوى المتن أو الأداء على حد سواء ، كما تعتبر رافدا لزيادة الرصيد اللغوي ، لكن ذلك لا يتأتى ما لم تتوافر فيها مجموعة من الشروط لعل أهمها الموضوع وميل التلاميذ له ، وعدد الأبيات ومناسبتة لذاكرة التلاميذ ، إلى جانب السهولة في الحفظ وهو المطلب الأكثر من طرفهم ، وفي سؤال عينتنا



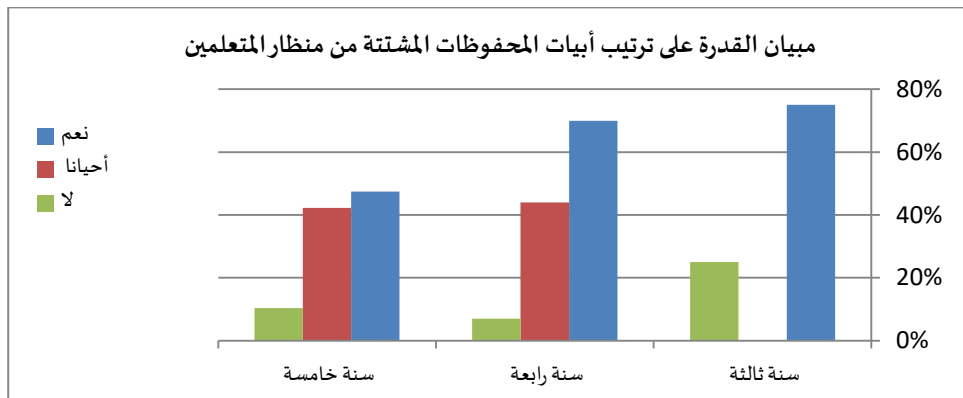
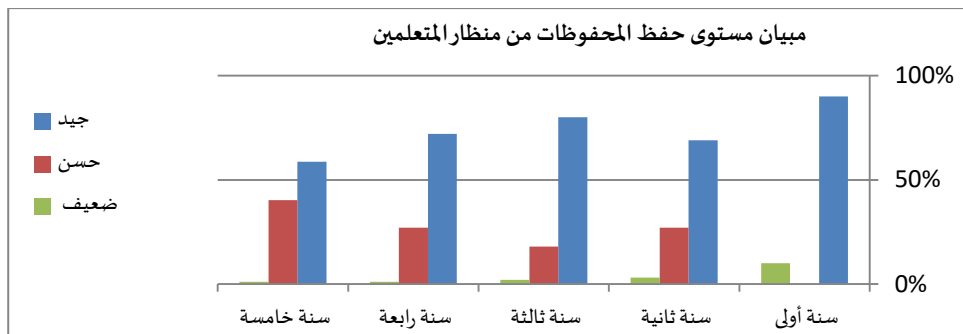
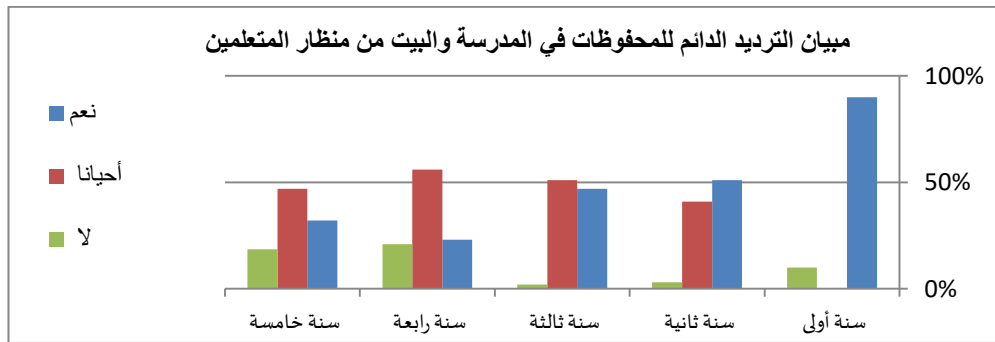
حول طبيعة المحفوظات من حيث مناسبتها ، أقرت نسبة (س أ = 75% ، س ث = 100% ، س ثا = 94,11% ، س ر = 53,33% ، س خ = 68,75%) مناسبتها من حيث الموضوعات ، فيما أقرت نسبة (س ثا = 5,88% ، س ر = 46,66% ، س خ = 31,25%) عدم مناسبتها وبخاصة مع السنة رابعة ابتدائي .

أما من حيث عددها مقارنة بالأنشطة الأخرى فترى نسبة (س أ = 50% ، س ث = 82,35% ، س ثا = 52,94% ، س ر = 33,33% ، س خ = 62,50%) أنها مناسبة مع توزيعات المحتوى ، أما نسب (س أ = 50% ، س ث = 17,64% ، س ثا = 41,17% ، س ر = 33,33% ، س خ = 12,5%) فترى بأن عددها كبير مقارنة مع الأنشطة وسيورتها مع التوزيع الزمني .

أما من اعتبر العدد قليلا فمثلتها نسب (س ثا = 5,88% ، س ر = 33,33% ، س خ = 25%) . إذ تعد طبيعة المواضيع وعددها مؤشرا حاسما على سهولة الحفظ لها إذ تؤكد النسبة الغالبة ذلك (س أ = 50% ، س ث = 29,41% ، س ثا = 88,32% ، س ر = 66,66% ، س خ = 75%) ، بينما ترى نسب أخرى (س أ = 50% ، س ث = 70,78% ، س ثا = 11,76% ، س ر = 33,33% ، س خ = 25%) صعوبة حفظها ، وبخاصة في سنة أولى وثانية نظرا لأنهما سنتان تمهيديتان ، إذا كان من الأحرى مراعاة خصائصهما حيال ذلك .

#### جدول يبين المحفوظات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية

المحفوظات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية		السنة المدروسة		العينة		نعم		أحيانا		لا	
						ن		ن		ن	
						ن		ن		ن	
الترديد الدائم للمحفوظات في المدرسة والبيت	سنة أولى	100/100	90	90%	00	00%	10	10%	03	03%	10
	سنة ثانية	100/100	51	51%	41	41%	03	03%	02	02%	21
	سنة ثالثة	100/100	47	47%	51	51%	02	02%	21	21%	18.55
	سنة رابعة	100/100	23	23%	56	56%	02	02%	21	21%	18.55
	سنة خامسة	100/100	32	32%	47	47%	18	18%	02	02%	21
مستوى حفظ المحفوظات	سنة أولى	100/100	90	90%	00	00%	10	10%	03	03%	10
	سنة الثانية	100/100	69	69%	27	27%	03	03%	02	02%	21
	سنة ثالثة	100/100	80	80%	18	18%	02	02%	21	21%	18.55
	سنة رابعة	100/100	72	72%	27	27%	01	01%	03	03%	10
	سنة خامسة	100/97	57	58.75%	39	40.20%	01	01.03%	03	03%	10
القدرة على ترتيب أبيات المحفوظات المشتتة	سنة ثالثة	100/100	75	75%	00	00%	25	25%	07	07%	10.30
	سنة رابعة	100/100	70	70%	44	44%	07	07%	10.30	10.30%	10
	سنة خامسة	100/97	46	47.42%	41	42.26%	10	10.30%	10.30	10.30%	10



**التحليل :** من المتعارف عليه أن الأناشيد والأغاني والمحفوظات لها وقع في نفس الأطفال والتلاميذ إذ يميلون إليها ميلا شديدا مقارنة مع باقي الأنشطة اللغوية ، فهي ترويح للنفس حيث لا تحتاج إلى جهد كبير في تعلمها وما الميل لها إلا مسهل في ذلك وبشكل ملحوظ وترديد المحفوظات معيار على مناسبتها ومكانتها في نفوسهم ، إذ تقرر النسب الغالبة أنها تعتمد إلى ترديد المحفوظات في المدرسة والبيت ، وهو ما نجده مع نسب (ت س أ = 90 % ، ت س ث = 51 % ، ت س ثا = 47 % ، ت س ر = 23 % ، ت س خ = 32.98 % ) ، إذ نلاحظ التردد يكثر في السنوات الأولى لهذه المرحلة ثم يقل تصاعديا ، أما نسبة (ت س ث = 41 % ، ت س ثا = 51 % ، ت س ر = 56 % ، ت س خ = 47 % ) فتقرر أنها تردد ( أحيانا ) فقط المحفوظات وليس دائما ، في حين تعرض نسبة ( ت س أ = 10 % ، ت س ث = 03 % ، ت س ثا = 02 % ، ت س ر = 21 % ، ت س خ = 18.55 % ) عن التردد .

والترديد من أهم عوامل ترسيخ المفردات وتجويد مستوى الحفظ وهو ما نجده مع نسب (س أ = 90 % ، ت س ث = 69 % ، ت س ثا = 80 % ، ت ت س ر = 72 % ، س خ = 58.75 %) التي بينت أن مستوى حفظها للمحفوظات (جيد) ، بينما تقرر نسبة (ت س ث = 27 % ، ت س ثا = 18 % ، ت س ر = 27 % ، ت س خ = 58.75 %) أن مستوى حفظها للمحفوظات (حسن) ، أما النسب المتبقية (ت س أ = 10 % ، ت س ث = 03 % ، ت س ثا = 02 % ، ت س ر = 01 % ، ت س خ = 01.03 %) فترى بأن مستوى حفظها (ضعيف) وما بين جودة الحفظ وضعفه تراءى لنا قدرة التلاميذ في ترتيب أبيات المحفوظات المشتتة ، وهو ما يطالب به تلاميذ سنة الثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي . إذ نجد أن النسب الغالبة (نوعا ما) (ت س ثا = 75 % ، ت س ر = 70 % ، ت س خ = 46 %) لها القدرة على ذلك الترتيب ، فيما يحضر ويغيب هذا الترتيب عن نسب (ت س ر = 44 % ، ت س خ = 42.26 %) لها القدرة وهو ما عبرت عنه بـ (أحيانا) ، أما النسبة النافية لوجود هذه القدرة فمثلها (ت س ثا = 25 % ، ت س ر = 07 % ، ت س خ = 10.30 % ) ، إذ يصعب عليها هذا الأمر .

### 3 مهارات اللغة العربية من خلال نواتج مسلكيات أنشطتها من منظور معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي

1/3 مهارة الاستماع نواتج مسلكيات أنشطتها : حيث تتم مناقشة قضاياها التعليمية من خلال ما يلي:

- نشاط أشاهد وأستمع / أقرأ ونواتجه عند تلاميذ سنة أولى وثانية ابتدائي
- جدول يبين نشاط أشاهد وأستمع / أقرأ ونواتجه عند تلاميذ سنة أولى وثانية ابتدائي

نشاط <u>أشاهد وأستمع</u> / أقرأ ونواتجه عند تلاميذ		السنة المدرسة		نعم		نوعا ما		لم يجب	
سنة أولى وثانية ابتدائي				ن	تك	ن	تك	ن	تك
الوسائل المساعدة (صورة + نص + أسئلة) مساعدة على القراءة	سنة أولى	20/20	05	25%	10	50%	05	25%	05
	سنة ثانية	20/17	10	58,82%	02	11,76%	05	29,41%	05
الزمن المخصص لهذا النشاط				كاف		غير كاف		لم يجب	
	سنة أولى	20/20	11	55%	05	25%	04	20%	04
	سنة ثانية	20/17	09	52,94%	03	17,64%	05	29,41%	05
فاعلية نشاط <u>أشاهد وأستمع</u> / أقرأ في تنمية مهارة الاستماع				نعم		لا		لم يجب	
	سنة أولى	20/20	15	75%	05	25%	04	20%	04
	سنة ثانية	20/17	11	64,70%	01	5,88%	05	29,41%	05
فاعلية نشاط <u>أشاهد وأستمع</u> / أقرأ في تنمية الاستعداد القرائي									
	سنة أولى	20/20	14	70%	01	5%	05	25%	05
	سنة ثانية	20/17	11	64,70%	01	5,88%	05	29,41%	05

التحليل : \*نشاط أشاهد وأستمع و أقرأ:

تمثل (صورة + نص + أسئلة) خطوات تمهيدية مساعدة لتعلم الاستماع و القراءة في السنة الأولى والثانية ابتدائي ، فهل هي كافية حقا لتحقيق آلية ومهارة الاستماع ، سؤال أجابت بكفايتها نسب سنة ثانية في اختيار نعم (س أ = 25% ، س ث = 58,82%) وبنسبية في السنة الأولى في اختيار نوعا ما (س أ = 50% س ث = 11,72%) ، وهو ما يؤكد ضرورة النظر في هذه الوسائل وفي طبيعة توظيفها .

#### \* الزمن المخصص لهذا النشاط:

يحتاج هذا النشاط إلى زمن كافٍ لأدائه بالشكل المطلوب إذ تقرر النسب الغالبة أنه كافٍ وهو ما جاء على لسان نسب (س أ = 55% ، س ث = 52.94%) ، أما من اعتبرته غير كافٍ ، فمثلته نسب (س أ = 25% ، س ث = 17.64%) ، فيما لم تجب نسب (س أ = 20% ، س ث = 29.41%) ، إذ لا بد من توفير الوقت لكل شخصيات المعلمين لضمان الأداء الجيد لهذا النشاط ولغيره من الأنشطة .

#### \*فاعلية نشاط أ شاهد وأستمع و أقرأ في تنمية مهارة الاستماع:

تتعلق مهارات اللغة العربية فيما بينها حين التدريس بين المقصدية وغيرها ، إذ أن نشاط القراءة عن طريق المشاهدة والمساءلة سيعمل على تنمية مهارة الاستماع وإن كانت غير مقصودة ، والمعلم الكفاء هو من يتحين الفرص للاستفادة من النشاطات في تنمية المطلوب و ما تعلق به.

ومهارة الاستماع كانت مغيبة إلى حد كبير في هذا المنهاج وبخاصة مع السنتين الأولى والثانية ، ففي سؤال عينة معلمي هاتين السنتين حول فاعلية نشاط (أشاهد وأستمع وأقرأ) في تنمية مهارة الاستماع أكدت النسب الغالبة حدوث ذلك وهو ما عبر عنه بنعم (س أ = 75% ، س ث = 64,70%) فيما نفت عنه نسبة (س أ = 25% ، س ث = 5,88%) حدوث ذلك رغم أنه منطقي الحدوث وإن كان عرضيا إذ لا بد من استغلاله.

#### \*فاعلية نشاط أ شاهد / وأستمع / و أقرأ في تنمية الاستعداد القرائي:

تعتبر السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم الابتدائي فترة استعداد بكل أنواعه للتعليم وأشكاله ، إذ تعمل المحتويات وطرائق صياغتها كممهّدات لذلك الاستعداد ، حيث تقرر نسبة (س أ = 70% ، س ث = 64,70%) أن هذا النشاط يعمل فعلا على الاستعداد القرائي لدى المتعلمين من خلال المشاهدة والاستعداد البصري والقراءة والاستعداد السمعي والقرائي .

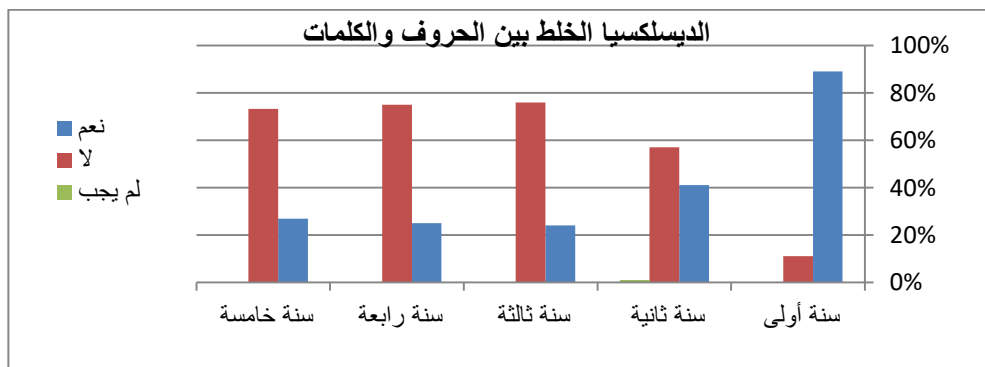
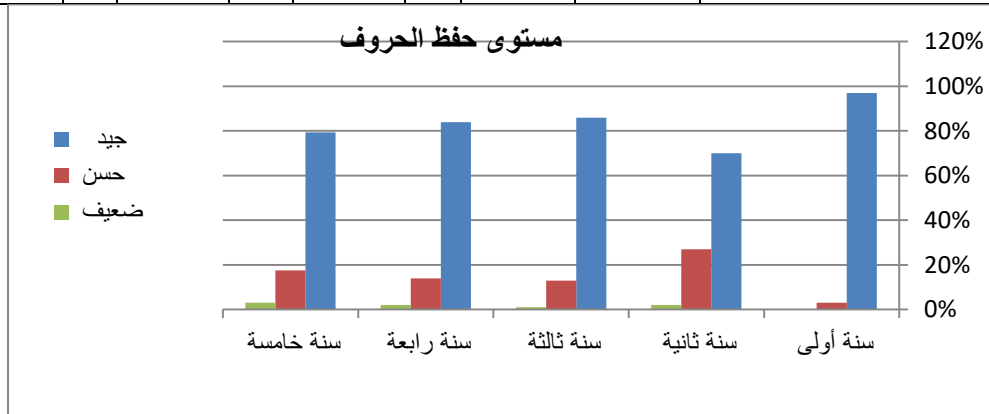
أما نسبة (س أ = 5% ، س ث = 5,88%) فترى أن هذا النشاط تنتفي عنه صفة خلق الاستعداد، رغم وجوده ضمنا ولعل سوء التقدير وعدم الاستغلال كفيل بإعطاء هذا التصور حول هذا النشاط .

مهارة القراءة ونواتج مسلكيات أنشطتها : وتمت مناقشة القضايا التعليمية التالية :

\*حروف العربية عند تلاميذ المرحلة الابتدائي:

جدول يبين حروف العربية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية

المرحلة الابتدائية		السنة المدروسة		العينة		جيد		حسن		ضعيف	
مستوى حفظ الحروف		سنة أولى		100/100		97		03		00	
		سنة ثانية		100/100		70		27		02	
		سنة ثالثة		100/100		86		13		01	
		سنة رابعة		100/100		84		14		02	
		سنة خامسة		100/97		77		17		3.09	
						نعم		لا		لم يجب	
الخلط بين الحروف والكلمات		سنة أولى		100/100		89		11		00	
		سنة ثانية		100/100		41		57		01	
		سنة ثالثة		100/100		24		76		00	
		سنة رابعة		100/100		25		75		00	
		سنة خامسة		100/97		26		71		00	



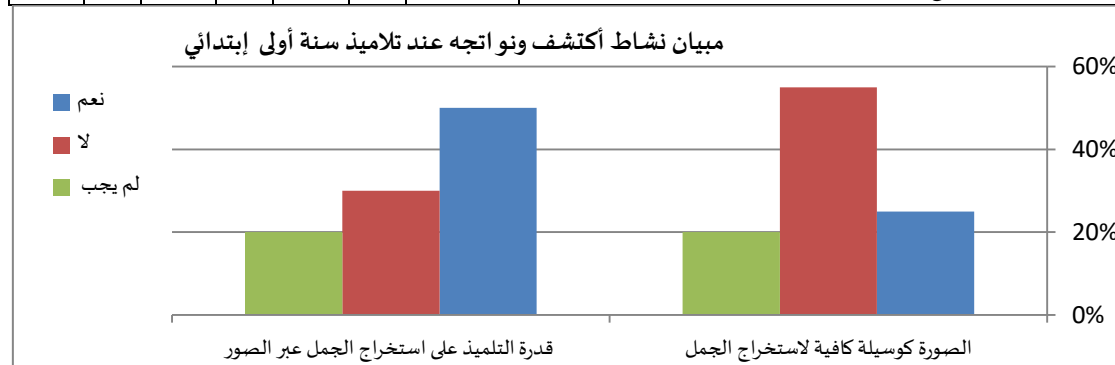
**التحليل: \*مستوى حفظ الحروف:** تتميز حروف العربية بكثرة عددها من بداية تعليمها وتشابه خطيتها ونطقها في بعض الحروف ، مما يخلق خلطا عند تعلمها لتلاميذ المرحلة الابتدائية بل حتى المراحل اللاحقة ، إذ تشيع ظاهرة الخلط بين الضاد والطاء والتاء المربوطة والمفتوحة ، ويتجنب ذلك بحفظها عن ظهر قلب وتكرار كتابتها، وبالبحث عن مستوى حفظ الحروف عند تلاميذ المرحلة الابتدائية أقرت نسب كبيرة بحفظها الجيد للحروف، وهو ما أبانت عنه ( ت س أ = 97 % ، ت س ث = 70 % ، ت س ثا = 86 % ، ت س ر = 84 % ، ت س خ = 78.57 % ) أما نسب ( س أ = 03 % ، ت س ث = 27 % ، ت س ثا = 13 % ، ت س ر = 14 % ، ت س خ = 17.52 % ) فتقر أن مستوى حفظها للحروف حسن ، بينما ترى نسب ت س ث = 2 ، ت س ثا = 1 ، ت س ر = 2 ، ت س خ = 9.3 مستواها (ضعيف) في ذلك .

**\*الخلط بين الحروف والكلمات:** يعاني بعض التلاميذ من عسر تعلم اللغة العربية لعل أهمها عسر القراءة وتمظهراته التي يصطلح عليها بـ (الديسلكسيا) وتفصيلاتها كثيرة يطول الخوض فيها . إذ ركزنا على أشيعها والمتمثل في الخلط بين الحروف وما ينتج عنه خلط في كتابة وقراءة الكلمات ، هذا الخلط يقع فيه الكثير من تلاميذ الابتدائي رغم حفظهم للحروف ، وهو ما أقرت به نسب ( ت س أ = 89 % ، ت س ث = 41 % ، ت س ثا = 24 % ، ت س ر = 25 % ، ت س خ = 26 % ) إذ يكثر في السنة الأولى ويقل في السنوات التالية وهو ما دعمته النسب النافية لحدوث هذا الخلط والمتمثلة في ( ت س أ = 11 % ، ت س ث = 57 % ، ت س ثا = 76 % ، ت س ر = 75 % ، ت س خ = 73.19 % ).

### \*نشاط أكتشف

#### جدول يبين نشاط أكتشف ونواتجه عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي

نشاط أكتشف ونواتجه عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي		سنة أولى		نعم		لا		لم يجب	
ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك
20/20	05	25%	11	55%	04	20%			
20/20	10	50%	06	30%	04	20%			



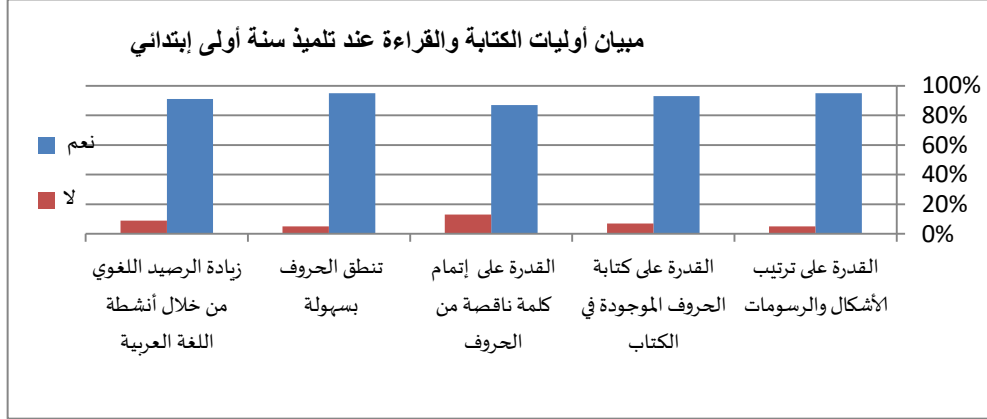
**التحليل :** في هذا النشاط يعتمد على الصورة لاستخراج جملة حاوية لكلمة مقصودة ، مشتملة على الحرف المراد تعلمه . وفي سؤال عينة معلمي سنة أولى ابتدائي حول كفاية الصورة كوسيلة لاستخراج الجمل أكدت الأغلبية بنسبة (س أ = 55%) أنها تكفي ، بينما أقرت نسبة بسيطة (س أ = 25%) أنها لا تكفي بالفعل ، بينما فضلت نسبة (س أ = 20%) عدم الإجابة .

و في نفس النشاط تبادر إلى الذهن إذ كان بإمكان تلميذ سنة أولى أن يستخرج الجمل عبر مشاهدته للصورة أكدت النسبة (س أ = 50%) أن تلميذ هذه السنة له القدرة على ذلك ، فيما أقرت نسبة (س أ = 30%) انعدام هذه القدرة لديه ، لتفضل نسبة (س أ = 20%) عدم الإجابة عن السؤال .

#### \*أوليات القراءة والكتابة عند تلميذ سنة أولى ابتدائي

جدول يبين أوليات القراءة والكتابة عند تلميذ سنة أولى ابتدائي من منظور التلاميذ

الكتابة والقراءة عند تلميذ سنة أولى ابتدائي	العينة سنة أولى	نعم		لا	
		ن	ت	ن	ت
القدرة على ترتيب الأشكال والرسومات	100/100	95	%95	05	%05
القدرة على كتابة الحروف الموجودة في الكتاب	100/100	93	%93	07	%07
القدرة على إتمام كلمة ناقصة من الحروف	100/100	87	%87	13	%13
تنطق الحروف بسهولة	100/100	95	%95	05	%05
زيادة الرصيد اللغوي من خلال أنشطة اللغة العربية	100/100	91	%91	09	%09



**التحليل :** تمثل القراءة والكتابة عند سنة أولى تمهيدا واستعدادا لتعلم مهارات اللغة قاطبة ،

فيعتمد في القراءات على تهجي الحروف وأصواتها ، ويعتمد في الكتابة على تمرين اليد المتمثل في مجموع

الأشكال والرسومات البسيطة انتقالا إلى رسم الحرف ، إذ تراعى في ذلك مجموع خصائص متعلم هذه

السنة من نضج على مستوى الجانب الجسدي والعقلي . فيتخير له بسيط الأشكال وسهل الحروف

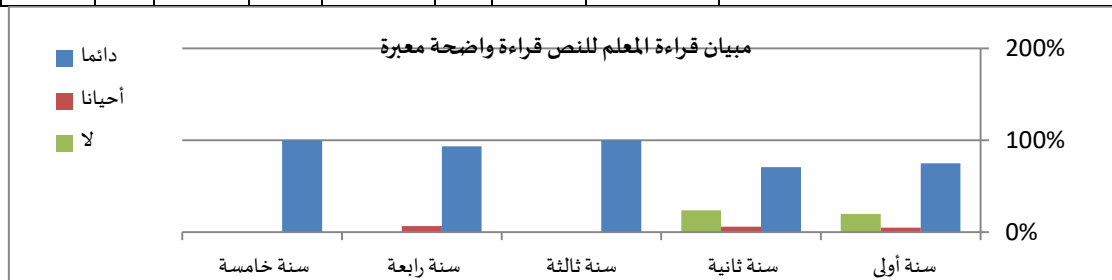
والتمارين ، لتحصيل أساسيات القراءة والكتابة . وباستنطاق قدرات تلاميذ هذه السنة يمكن الحكم على

مستوى التوظيف المنهجي لمتعلقات هاتين المهارتين في تلك السنة ، إذ تؤكد نسبة (ت س أ = 95 %) أن لها القدرة على ترتيب الأشكال والرسومات ، بينما نفت نسبة (ت س أ = 05 %) قدرتها على ذلك . كما تؤكد ذات العينة أن لها القدرة على كتابة الحروف الموجودة في الكتاب بنسبة (ت س أ = 93 %) بينما نفت نسبة (ت س أ = 07 %) تملك ذلك ، أما بخصوص قدرتهم على إتقان كلمة ناقصة من الحروف فأقرت الأغلبية (س أ = 87 %) حدوث ذلك ، بينما عارضتها نسبة (ت س أ = 13 %) في امتلاك هذه القدرة ، وفي مهارة القراءة والتهجي بمصطلح أدق فأكدت نسبة (ت س أ = 95 %) أنها لا تجد صعوبة في نطق الحروف وأصواتها . على عكس نسب أخرى (ت س أ = 05 %) ترى وجود الصعوبة في نطق ذلك ، وفي سؤالنا حول ما إذا كانت أنشطة اللغة الدائرة حول مهارتي القراءة والكتابة قد زادت من رصيد المتعلم اللغوي أكدت نسبة (ت س أ = 91 %) أنها فعلت ذلك فيما نفت نسبة (ت س أ = 09 %) وجود هذه الزيادة إذ تختلف نظرة العينة باختلاف الاستعدادات والميولات نحو الكتابة والقراءة ، كما تختلف النظرة نحو زيادة الرصيد بالمقارنة مع ما هو كائن أو بين ما يجب أن يكون .

#### \*قراءة المعلم للنص قراءة واضحة معبرة

##### جدول يبين قراءة المعلم للنص قراءة واضحة معبرة

الإجابة المتغير	السنة المدرسة	العينة	دائما		أحيانا		لا	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
قراءة المعلم للنص قراءة واضحة معبرة	سنة أولى	20/20	15	75%	01	05%	04	20%
	سنة ثانية	20/17	12	70.58%	01	5.88%	04	23.52%
	سنة ثالثة	20/17	17	100%	00	00%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	14	93.33%	01	6.66%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	16	100%	00	00%	00	00%



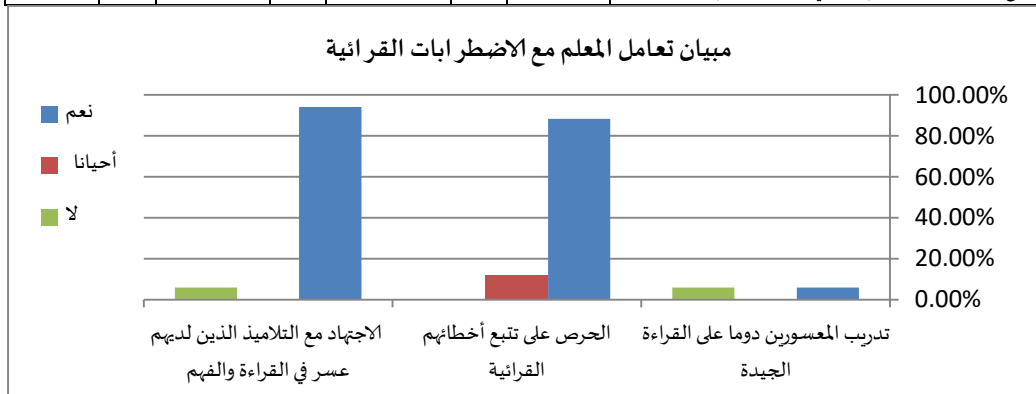
التحليل : لابد لمعلم العربية أن يكون قدوة في قراءته وكتابته لتلاميذه، إذ أن المعلم حين التزامه بضوابط اللغة العربية شفاهة و كتابة يكون محل تقليد من طرف تلاميذه ، ومن بين ما يجب أن يلتزم به قراءة النص قراءة واضحة معبرة تساعد على تعلم القراءة وفهم نصوصها ، وهو ما أكدته نسب (س أ = 75 % ، س ث = 70,58 % ، س ث = 100 % ، س ر = 93,33 % ، س خ = 100 %) ، إذ يلتزم أصحابها بالقراءة



المعبرة دائما ، أما من لا يلتزم بذلك إلا أحيانا فعبرت عنه نسب (س أ = 5% ، س ث = 5,88% ، س ر = 6,66%) ، في حين نجد أن نسبة من لا يلتزم تماما بالقراءة المعبرة تمثلت في (س أ = 20% ، س ث = 23,52%) ولعل ذلك معزو إلى أن السنتين الأولى والثانية تقل فيها النصوص المعبرة ، إذ لا تحتاج إلى هذا النوع من القراءة.

### جدول يبين تعامل المعلم مع الاضطرابات اللغوية

تعامل المعلم مع الاضطرابات اللغوية	العينة سنة ثالثة	نعم		أحيانا		لا	
		ن	تك	ن	تك	ن	تك
تدريب المعسورين دوما على القراءة الجيدة	20/17	01	5.88%	00	00%	01	5.88%
الحرص على تتبع أخطائهم القرائية	20/17	15	88.23%	02	11.76%	00	00%
الاجتهاد مع التلاميذ الذين لديهم عسر في القراءة والفهم	20/17	16	94.11%	00	00%	01	5.88%



التحليل: من صفات المعلم الكفاء ، حسن تصرفه مع المواقف التعليمية على اختلاف شاكلتها ، فمن بين ما يعترض المعلم مجموع ما يسمى بالاضطرابات اللغوية شفهية كانت أو كتابية ، ولعل الأولى أشيع بين متعلمينا في هذه الحال كان لزاما على مجموع المعلمين التجند لإخراج التلميذ المضطرب قرائيا من مجموع مشكلاته التي تعترضه أثناء التعلم ، ففي سؤال عينتنا حول مداومة تدريب المعسورين على القراءة الجيدة أقرت النسبة البالغة (س ث = 94,11%) أنها دائمة في ذلك ، وهي الفئة المطلوبة ، فيما نفت نسبة (س ث = 5,88%) أنها تقوم بذلك ولعل كثرة عدد التلاميذ وكبر حجم المحتوى حال دون ذلك ، وهو ما ذكرته العينة كمبرر ، عذر جد مقبول ، لأنه يستحيل على معلم يشرف على قسم مكتظ ومحتوى هائل أن يقوم باستدراك الفئة الضعيفة ، وأن يحرص على تتبع الأخطاء القرائية لهؤلاء ، إذ يمثل ذلك تحد كبير للمعلم وجهد مضاعف يرهق كاهله ، ورغم ذلك عبرت نسبة (س ث = 88,23%) أنها لا تغفل عن ذلك ، لأن مسؤوليتها اتجاه التلاميذ أكبر من أي ضغط فالتعلم عنده قائم على تكافؤ الفرص ، رغم أن منظومتها تغافلت عن ذلك رغم تبجحها بالتركيز عليه ، تركيز في القرار غياب في الواقع ، وهو ما أثقل

كاهل المعلمين، إذ نجد نسبة (س ثا = 11,76%) يراوح بين التتبع وعدمه والأسباب الرئيسية ذكرت سلفا، تحد آخر وجهناه لمعلمي عينتنا حول ما إذا كانوا يجتهدون في إيجاد حلول لمساعدة المعسورين وعدم تركهم لمثبطات تعلمهم، أقرت العينة أنها تجتهد في سبيل ذلك، وهو ما يظهر في نسبة (س ثا = 94,11%)، فيما أكدت نسبة بسيطة أنها لا تعتمد إلى الاجتهاد (س ثا = 5,88%)، ولها عذرها القاهر في نظرنا، فهو ليس بخلا منها بقدر ما هو فوق طاقاتها.

#### جدول يبين مهارة القراءة لتلاميذ من منظار المرحلة الابتدائية

التحليل: \*مهارة القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية: مما مر بنا أن أغلب تلاميذ المرحلة الابتدائية يحفظون حروف العربية، ورغم هذا الحفظ فإنهم يخلطون بين الحروف والكلمات قراءة وكتابة، إذ أن أهم ما تهدف إليه تعليمية اللغة العربية التمكن من القراءة والكتابة، كونهما أكثر المهارات التعليمية تجسيدا في هذا المرحلة. وفي سؤال عينتنا حول قدرتها على قراءة المكتوب أكدت العينة الغالبة على توافر هذه القدرة لديهم، وهو ما عبرت عنه نسب (ت س أ = 86%، ت س ث = 92%، ت س ثا = 79%، ت س ر = 86%، ت س خ = 86.59%)، أما نسبة (ت س أ = 14%، ت س ث = 07%، ت س ثا = 02%، ت س ر = 13%، ت س خ = 13.40%) فلا تمتلك هذه القدرة، إذ تجد صعوبة في قراءة المكتوب.

وتعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة بناء قاعدية تحتاج إلى تضافر الجهود في هذا البناء، فلا يكتفى بالمعلم فحسب بل يستنجد بأولياء الأمور وعلى رأسهم الوالدين اللذين يعمدان إلى مساعدة أبنائهم في عملية التعلم عامة والقراءة خاصة، وفي سؤالنا لعينتنا حول وجود المساعدة الوالدية في تعلم القراءة، أظهرت النتائج بالأغلبية وجود ذلك (ت س أ = 83%، ت س ث = 80%، ت س ثا = 64%، ت س ر = 56%، ت س خ = 56.70%)، إذ تكثرت في السنوات الأولى وتقل في السنوات المتأخرة في حين تقرر النسب المتبقية انعدام هذه المساعدة، ويتجلى ذلك في نسب (ت س أ = 17%، ت س ث = 18%، ت س ثا = 36%، ت س ر = 42%، ت س خ = 43.29%) ويمثلها التلاميذ المقتدرون الذين لا يحتاجون إلى مساعدة، أو أن مستوى الوالدين منعدم مما يحول دون مساعدتهم لأبنائهم.

وبخصوص تفضيل التلاميذ لاستماع الآخرين لقراءته، أكدت نسبة (ت س أ = 96%، ت س ث = 92%، ت س ثا = 97%، ت س ر = 86%، ت س خ = 86.59%) أنها تحبذ ذلك، وهو نتاج الثقة والجرأة التي يمتلكها هؤلاء إلى جانب حب المشاركة والتفاعل التي يختص بها تلاميذ هذه النسبة، بينما نفت باقي العينة (س أ = 04%، س ث = 03%، س ر = 5%، س خ = 3.9%) أن تحبذ هذا النوع من

الميل، ولعل ضعفها القرائي فاعل في ذلك ، أو أن الأمر معزو لخصائصها الشخصية كالانطواء ، وعدم الميل للمشاركة كان سببا في عدم التفضيل .

وحول ما إذ كان المعلم يعمل على تصحيح قراءات تلاميذه وتصويبها أكدت النسب الغالب اعتمادها ذلك ( ت س ث = 94 % ، ت س ثا = 89 % ، ت س ر = 84 % ، ت س خ = 82.47 % ) إذ يقل التصحيح مع السنوات التالية بعد تملك التلميذ لأبجديات القراءة ، فيما أقرت النسب المتبقية ( ت س ث = 06 % ، ت س ثا = 11 % ، ت س ر = 16 % ، ت س خ = 17.52 % ) أن معلمها لا يعتمد إلى التصحيح حين قراءتها ، ولعل إجادة التلميذ للقراءة كان سببا في ذلك أو كثرة العدد وضيق الوقت عوائق تحيل دون تصحيح المعلم لقراءات بعضهم .

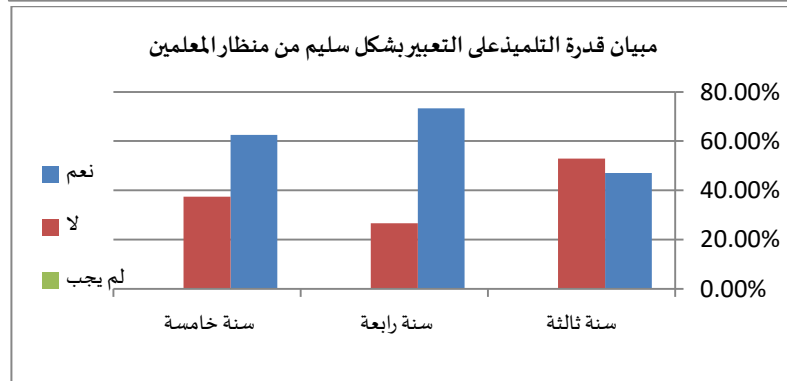
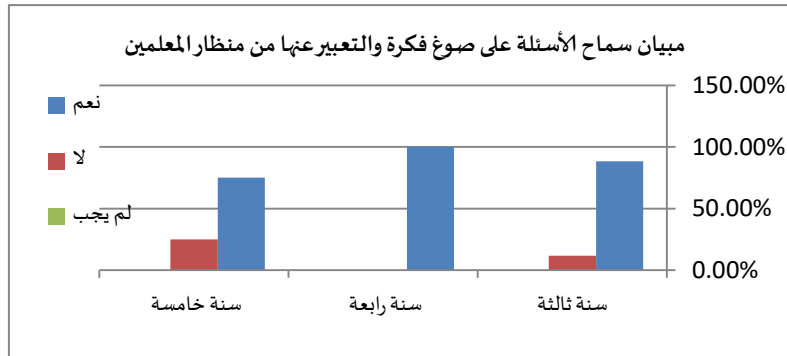
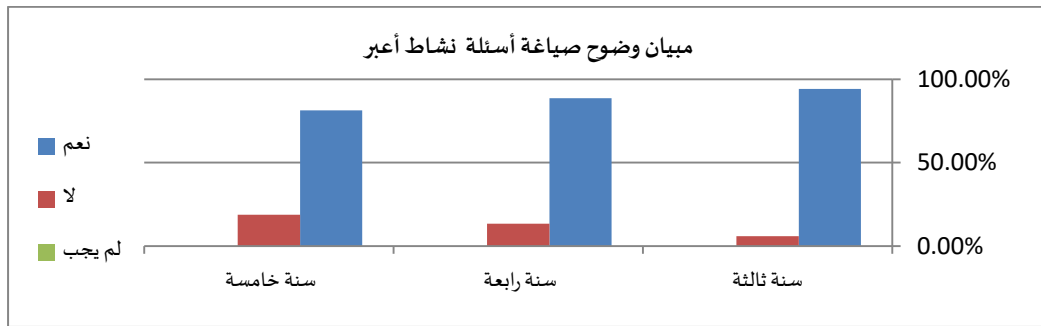
وحول مستوى الأداء القرائي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية تباينت النسب بين من يرى أن مستواه ( جيد ) وهو ما عبرت عنه نسب ( ت س ث = 43 % ، ت س ثا = 50 % ، ت س ر = 52 % ، ت س خ = 51.54 % ) بينما ترى نسبة ( ت س ث = 24 % ، ت س ثا = 36 % ، ت س ر = 32 % ، ت س خ = 30.92 % ) أن مستوى الأداء القرائي ( حسن ) ، فيما عبرت النسب المتبقية ( ت س ث = 33 % ، ت س ثا = 14 % ، ت س ر = 16 % ، ت س خ = 17.52 % ) أن مستواها ضعيف في ذلك .

## 2/2 مهارة التعبير الشفوي والتواصل ونواتج مسلكيات أنشطتها :

### \*نشاط أعبر لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي:

### جدول يبين نشاط أعبر لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي

نشاط أعبر لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي	السنة المدرسة	العينة	نعم		لا		لم يجب	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
صياغة أسئلة نشاط أعبر واضحة	سنة ثالثة	20/17	16	94.11%	01	5.88%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	13	88.66%	02	13.33%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	13	81.25%	03	18.75%	00	00%
مجموعة الأسئلة تسمح على صوغ فكرة والتعبير عنها	سنة ثالثة	20/17	15	88.23%	02	11.76%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	15	100%	00	00%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	12	75%	04	25%	00	00%
تلميذ هذه السنة قادر على التعبير بشكل سليم	سنة ثالثة	20/17	08	47.05%	09	52.94%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	11	73.33%	04	26.66%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	10	62.5%	06	37.5%	00	00%



التحليل : في سؤال عينتنا حول أسئلة هذا النشاط من حيث الوضوح أكدت النسبة الغالبة (س ثا = 94,11% ، س ر = 88,66% ، س خ = 81,25%) أنها كذلك ، بينما أقرت نسب (س ثا = 5,88% ، س ر = 13,33% ، س خ = 18,75%) وجود صعوبة وعدم وضوح تام لمجموع الأسئلة المتعلقة بهذا النشاط ، وبخصوص طبيعة هذه الأسئلة كونها تسمح للتلميذ بصوغ فكرة والتعبير من خلالها ، جاءت النسب الغالبة لتدل على إمكانية حصول ذلك ، وهو ما عبرت عنه نسب (س ثا = 88,23% ، س ر = 100% ، س خ = 75%) ، فيما عارضت نسبة (س ثا = 11,76% ، س خ = 25%) أن تسمح هذه الأسئلة لصوغ أفكار والتعبير عنها .

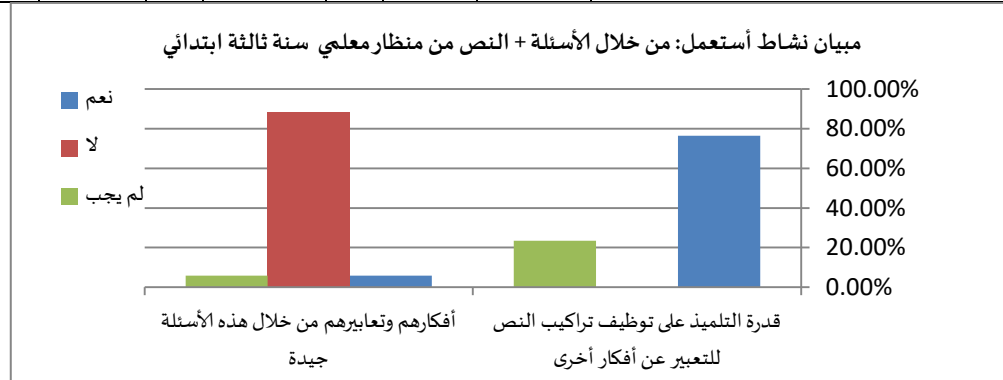
ومن خلال الأسئلة سالفة الذكر قادنا التساؤل في هذا النشاط حول مقدرة تلميذ هذه السنوات على التعبير بشكل سليم ، تباينت النسب بين من يراه قادرا على ذلك ، وهو ما مثله نسب (س ثا = 47,05% ،

س ر = 73,33% ، س خ = 62,5%) حيث ترتفع النسب في سنة رابعة وخامسة ، والتي يكون فيها التلميذ مكونا إجرائيا وله رصيد لأبأس به مقارنة مع سنة ثالثة التي يظهر فيها العجز جليا ، وهو ما ظهر في النسب المقررة بذلك (س ثا = 52,94% ، س ر = 26,66% ، س خ = 37,5%) أي أن تلميذ هذه السنوات مازال غير مؤهل للتعبير عن أفكار تلك الأسئلة المقررة.

#### \*نشاط أستعمل: من خلال الأسئلة + النص خاص سنة ثالثة

#### جدول يبين نشاط أستعمل: من خلال الأسئلة + النص خاص سنة ثالثة

الإيجابية	السنة المدرسة	العينة	نعم		نوعا ما		لا	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
أستعمل: من خلال الأسئلة + النص	سنة ثالثة	20/17	13	76.47%	00	00%	04	23.52%
قدرة التلميذ على توظيف تراكيب النص للتعبير عن أفكار أخرى	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%	15	88.23%	01	5.88%
أفكارهم وتعابيرهم من خلال هذه الأسئلة جيدة	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%	15	88.23%	01	5.88%



**التحليل :** في هذا النشاط ينطلق التلميذ من تراكيب النص ليعبر عن أفكار أخرى في نفس الموضوع ، وبهذا الخصوص سألنا معلمي سنة ثالثة إذا كان لتلميذ هذه السنة القدرة على إعطاء قراءات أخرى لتراكيب النص المدروس ، حيث أقرت نسبة كبيرة قدرته على ذلك وهو م ادلت عليه نسبة (س ثا = 76,47%) فيما نفت نسبة (س ثا = 23,52%) قدرته على ذلك ، لكن الأفكار المعبر عنها من خلال الأسئلة المنطلقة من تراكيب النص رغم قدرته إلا أنها ليست بالمستوى الجيد والمطلوب بل أغلبها حسنة بسيطة ، وهو ما عبرت عنه نسبة (س ثا = 88,23%) أما الأفكار الجيدة فهي قليلة جدا (س ثا 5,88%) والتي جاءت مماثلة لنسبة الضعيفة (س ثا = 5,88%) ، والإجاد والضعف هي نواتج مسببات منها صعوبة المطلوب ، قلة الزاد اللغوي ، ضيق مدارك التلميذ

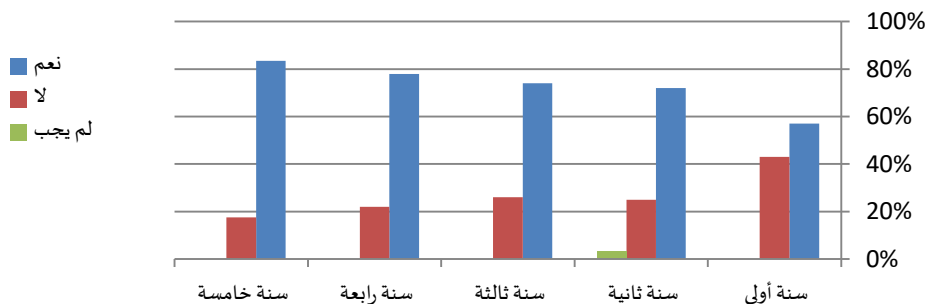
#### \* نشاط التعبير الشفهي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية

#### جدول يبين التعبير الشفهي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية

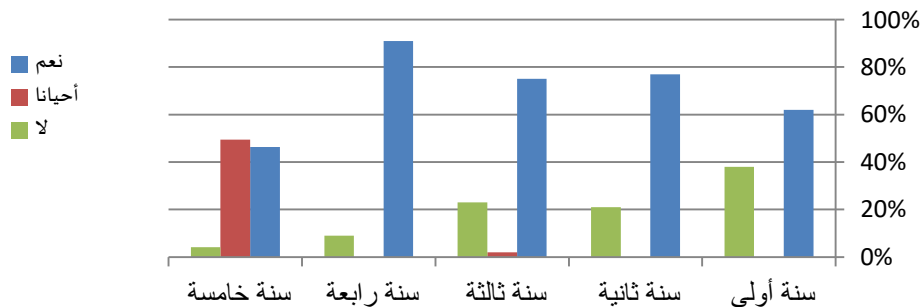
الفصل السادس: تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال تحليل الوثائق التربوية ومن منظور معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة وصفية تحليلية ميدانية)

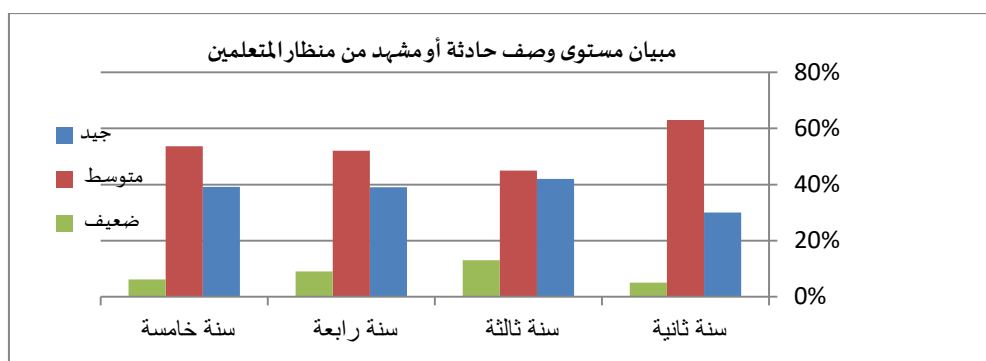
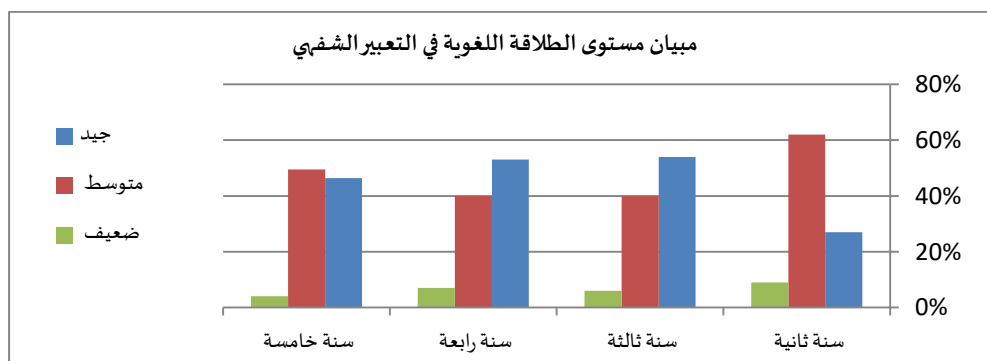
التعبير الشفهي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية	السنة المدروسة	العينة	نعم		لا		لم يجب	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
توظيف الرصيد اللغوي المتعلم في الحوارات مع الزملاء والعائلة	سنة أولى	100/100	57	57%	43	43%	00	00%
	سنة ثانية	100/100	72	72%	25	25%	03	03%
	سنة ثالثة	100/100	74	74%	26	26%	00	00%
	سنة رابعة	100/100	78	78%	22	22%	00	00%
	سنة خامسة	100/97	81	83.50%	17	17.52%	00	00%
امتلاك قدرة التواصل مع الآخرين بشكل جيد	سنة أولى	100/100	62	62%	00	00%	38	38%
	سنة ثانية	100/100	77	77%	00	00%	21	21%
	سنة ثالثة	100/100	75	75%	02	02%	23	23%
	سنة رابعة	100/100	91	91%	00	00%	09	09%
	سنة خامسة	100/97	45	46.39%	48	49.48%	04	4.12%
مستوى وصف حادثة أو مشهد	سنة ثانية	100/100	30	30%	63	63%	05	05%
	سنة ثالثة	100/100	42	42%	45	45%	13	13%
	سنة رابعة	100/100	39	39%	52	52%	09	09%
	سنة خامسة	100/97	38	39.17%	52	53.60%	06	6.18%
	سنة خامسة	100/97	45	46.39%	48	49.48%	04	4.12%
مستوى الطلاقة اللغوية في التعبير الشفهي	سنة ثانية	100/100	27	27%	62	62%	09	09%
	سنة ثالثة	100/100	54	54%	40	40%	06	06%
	سنة رابعة	100/100	53	53%	40	40%	07	07%
	سنة خامسة	100/97	45	46.39%	48	49.48%	04	4.12%
	سنة خامسة	100/97	45	46.39%	48	49.48%	04	4.12%

مبيان توظيف الرصيد اللغوي المتعلم في الحوارات مع الزملاء والعائلة من منظور المتعلمين



مبيان امتلاك قدرة التواصل مع الآخرين بشكل جيد من منظور المتعلمين





التحليل: ظل التعبير الشفهي مهماً لعقود في البيداغوجيات القديمة إلى حين ظهور البيداغوجيات الحديثة التي نادى بضرورة التركيز على مهارتي الاستماع والحديث، وفي سؤال عينتنا حول متعلقات التعبير الشفهي لديهم، جاءت إجاباتهم حول توظيفهم للرصيد اللغوي المتعلم في حواراتهم، حيث أكدت النسب الغالبة استثمارها ذلك وهو ما أقرته نسب (ت س أ = 57 %، ت س ث = 72 %، ت س ثا = 74 %، ت س ر = 78 %، ت س خ = 83.50 %)، أما نسب (ت س أ = 43 %، ت س ث = 25 %، ت س ثا = 26 %، ت س ر = 22 %، ت س خ = 17.52 %) فنفت ذلك، إذ يقل هذا الاستثمار مع تلاميذ سنة أولى الذين تغيب عنهم المقدرة في ذلك، وانطلاقاً من توظيف الرصيد اللغوي المتعلم في الحوارات سألنا العينة، إذا كان تواصلها مع الآخرين (جيد) أكدت نسب (ت س أ = 62 %، ت س ث = 77 %، ت س ثا = 75 %، ت س ر = 91 %، ت س خ = 46.49 %) أنه كذلك، بينما عبرت نسب (ت س ثا = 02 %، ت س خ = 49.48 %، ت س ر = 30 %، ت س ثا = 42 %، ت س ر = 39 %، ت س خ = 39.17 %) أن مستوى الوصف عندها (جيد) فمستواها في التواصل ضعيف (ت س خ = 4.12 %).

وعن مستوى العينة في وصف حادثة أو مشهد أقرت النسب الغالبة أنه (متوسط)، وهو ما عبرت عنه نسب العينة (ت س ث = 63 %، ت س ثا = 45 %، ت س ر = 52 %، ت س خ = 53.60 %) بينما ترى نسبة (ت س ث = 30 %، ت س ثا = 42 %، ت س ر = 39 %، ت س خ = 39.17 %) أن مستوى الوصف عندها

( جيد ) ، على عكس باقي العينة ( ت س ث = 5 % ، ت س ثا = 13 % ، ت س ر = 09 % ، ت س خ = 6.18 % ) التي تجد صعوبة فيه مما يجعل مستواها ( ضعيف ) ، إذ يعتبر الوصف أبسط آليات التعبير الشفوي مقارنة بآليات الإخبار والسرد .... ، والقصد من نشاط التعبير الشفوي وموضوعاته تحقيق الطلاقة اللغوية عند المتعلمين الذين أكدت أغلبية عينتهم أن مستوى الطلاقة لديهم ( متوسط ) ، وهو ما نجده مع نسب ( ت ت س ث = 62 % ، س ثا = 40 % ، ت س ر = 40 % ، ت س خ = 49.48 % ) ، بينما ترى نسب ت س ثا = 27 ، ست س ثا = 54 ، ت س ر = 53 ، ت س خ = 46.39 % ) أن مستوى الطلاقة عندها جيد ، على عكس النسب المتبقية ( ت س ث = 09 % ، ت س ثا = 06 % ، ت س ر = 07 % ، ت س خ = 04.12 % ) التي ترى أن مستوى طلاقها ضعيف ، إذ نلاحظ تحسن مستوى الطلاقة مع التصاعد الزمني التعليمي. فيبدأ بسيطاً مع السنة الثانية ليتحسن مع السنوات التالية .

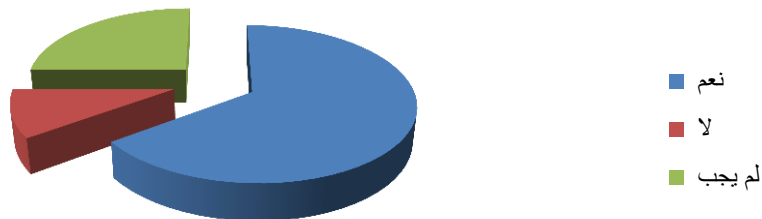
### 3/2 أنشطة الظواهر اللغوية ونواتج مسلكيات أنشطتها :

#### \*نشاط أركب

#### جدول يبين نشاط أركب عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي

نشاط أركب عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي		سنة أولى		نعم		لا		لم يجب	
				ن	تك	ن	تك	ن	تك
قدرة التلميذ على تركيب جمل والتعبير بتوظيف ما تعلم		20/20		13	65%	02	10%	05	25%

قدرة التلميذ على تركيب جمل والتعبير بتوظيف ما تعلم



التحليل : من خلال نشاط (أركب) ومجموع اجراءاته سألنا عينتنا إذا كان بإمكان تلميذ هذه السنة أن يركب جملاً ، ويؤلف أجزاء ويعبر عنها باستثمار ما تعلم ، إذ أقرت نسبة (س أ = 65%) أنه يقدر على ما سبق ، أما نسبة (س أ = 10) ففندت ذلك.

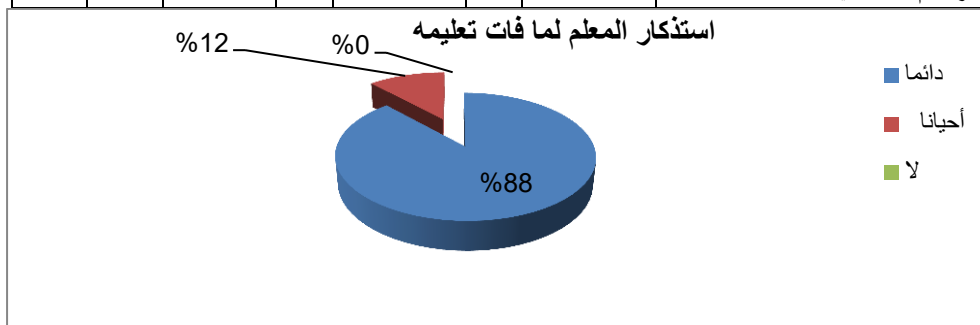
#### \*نشاط أذكر سنة ثالثة ابتدائي

#### جدول يبين استذكار المعلم لما فات تعليمه لتلاميذ سنة ثالثة ابتدائي



الفصل السادس: تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال تحليل الوثائق التربوية ومن منظار معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة وصفية تحليلية ميدانية)

نشاط أتذكر سنة ثالثة ابتدائي		السنة المدرسة		دائما		أحيانا		لا	
سنة ثالثة		ن		ن		ن		ن	
20/17		15		88.23 %		02		11.76 %	
استدكار المعلم لما فات تعليمه									



**التحليل :** وهو عبارة عن استخلاص ما مر به التلميذ من أمثلة لاحظها في وضعيات سابقة بشكل مستمر ، وصوغها على شكل استنتاج وليس مراجعة أو تغذية راجعة ، بل عملية سابقة لوضعية مطلوبة لاستنتاج ظاهرة لغوية ، وفي سؤال عينتنا حول إذا ما كان تلتزم بهذا الاجراء ، أكدت الغالبية التزامها بذلك ، وهو ما عبرت عنه نسبة (س ثا = 88,23 %) لكون أن هذا النشاط ممهد لنشاط آخر هو التعرف على ظاهرة لغوية من منطلق استدكار الأنماط السابقة لتكون مقدمة لاحقة ، أما نسبة (س ثا = 11,76 %) فتتفادى هذه الإجراء وبخاصة إذا كان الوقت ضيقا أو المطلوب بسيط لا يحتاج إلى كل هذه الخطوات .

\*نشاط أتعرف على..... لسنة رابعة وخامسة ابتدائي

جدول يبين مستوى معرفة تلاميذ سنة رابعة وخامسة بالظواهر اللغوية من منظار المعلمين

العينه	جيد		متوسط		ضعيف	
	ن	تك	ن	تك	ن	تك
سنة رابعة 20/15	05	33.33 %	10	66.66 %	00	00 %
	06	40 %	09	60 %	00	00 %
	03	20 %	10	66.66 %	02	13.33 %
	02	13.33 %	09	60 %	04	26.66 %
	06	40 %	02	13.33 %	07	46.66 %
	09	60 %	04	26.66 %	02	13.33 %
	06	40 %	08	53.53 %	01	6.66 %
	06	40 %	08	53.53 %	01	6.66 %
	07	46.66 %	07	46.66 %	01	6.66 %
	03	20 %	06	40 %	06	40 %
	01	6.66 %	12	80 %	02	13.33 %
	06	40 %	07	46.66 %	02	13.33 %
	04	25 %	09	25.56 %	03	18.75 %
	10	62.5 %	02	12.5 %	04	25 %
سنة خامسة 20/16	05	31.25 %	06	37.5 %	05	25.31 %

متوسط التلاميذ في معرفة أسماء الإشارة	12	75%	00	00%	04	25%
متوسط التلاميذ في معرفة الأسماء الموصولة	10	62.5%	01	6.25%	05	31.25%
مستوى معرفة التلاميذ الاستثناء	05	31.25%	09	25.56%	02	12.5%
مستوى معرفة التلاميذ بالأفعال الخمسة	08	50%	04	25%	04	25%
مستوى معرفة التلاميذ بإعراب الفعل المعتل	07	43.75%	07	43.75%	02	12.5%

**التحليل :** تقرر على تلاميذ المرحلة الابتدائية مجموعة من الظواهر اللغة الجامعة ما بين الصرف والنحو ، فإذا كانت تتناول ضمنيا في السنوات الثلاث الأولى ، فإنه يصرح بها كأنشطة تابعة متنا مستقلة عنوانا من منطلق المقاربة النصية ، إذ تتناول الظواهر اللغوية أركان الجملة على نوعيها وجمع متعلقاتها انتهاءً بإعراب الفعل المعتل ، محتويات في نظرنا أكبر من مستوى التلاميذ وهو ما دعانا لمعرفة مستوى تلاميذ هاتين السنتين حول ما هو مقرر عليهم ، إذ أن المتوسط قد غلب على مواضيع السنة رابعة قاطبة ، فيما انفرد مستوى معرفة التلاميذ بالتحويل إلى الأزمنة المختلفة بصفة (جيد) ، وهو ما عبرت عنه نسبة (س ر = 60%) وهي ليس بالإجادة التامة ، أما الضعف الحاصل عندهم فتجلى أكثر مع التفريق بين الفعل المجرد والمزيد نسبة (س ر = 46,66%) ، والحال ذاته مع التحويل من المعلوم إلى المجهول بنسبة (س ر = 40%) ، والضعف والمتوسط الغالب دليل على عدم مناسبة هذه المحتويات لهذه السنة ، أما بخصوص تلاميذ سنة خامسة ابتدائي ، فإن نسب مستوى جيد إجمالا أكبر من مستوى (متوسط) و (ضعيف) ، إذ أن الإجابة تمثلت بشكل رئيس في معرفة التلاميذ بأنواع الجملة نسبة (س خ = 62,5%) ، ومعرفة الأسماء الموصولة (س خ = 62,5%) ومعرفة أسماء الإشارة (س خ = 75%) ، ومعرفة التلاميذ للأسماء الخمسة (س خ = 50%) أما معرفة باقي الظواهر تراوح بين مستوى المتوسط والضعيف كما هو حال معرفتهم بأجزاء النص المتوسط (س خ = 56,25%) ، وهو الحال مع خبر كان وأنواعه (س خ = 37,5%) ومعرفتهم بالاستثناء (س خ = 56,25%) ومعرفتهم بإعراب الفعل المعتل (س خ = 43,75%) ، ويتجلى الضعف أكثر مع معرفة خبر كان وأنواعه بنسبة (س خ = 31,25%) ، وهي النسبة ذاتها مع معرفة الأسماء الموصولة .

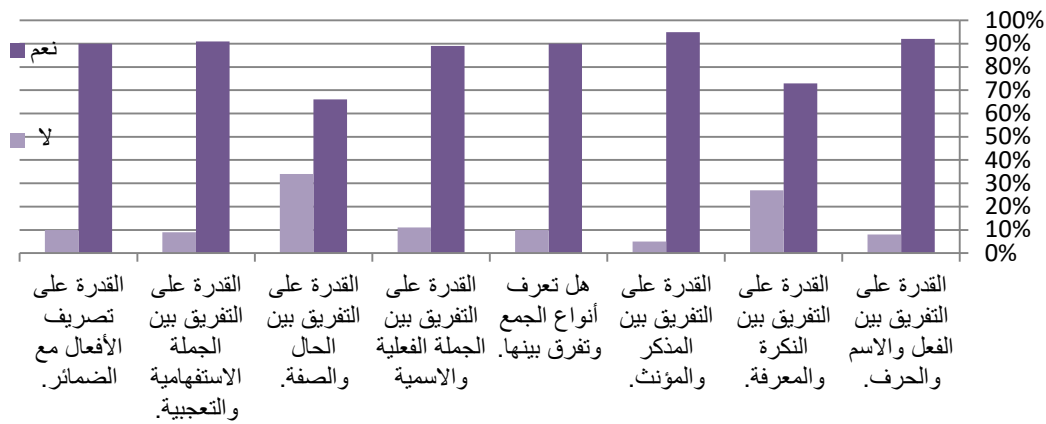
#### جدول يبين تملك الظواهر اللغوية عند تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي

الظواهر اللغوية عند تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي	العينة	نعم		لا		
		تك	ن	تك	ن	
سنة ثالثة	القدرة على التفريق بين الفعل والاسم والحرف.	100/100	92	92%	08	08%
	القدرة على التفريق بين النكرة والمعرفة.	100/100	73	73%	27	27%
	القدرة على التفريق بين المذكر والمؤنث.	100/100	95	95%	05	05%
	هل تعرف أنواع الجمع وتفرق بينها.	100/100	90	90%	10	10%
	القدرة على التفريق بين الجملة الفعلية والاسمية	100/100	89	89%	11	11%
	القدرة على التفريق بين الحال والصفة.	100/100	66	66%	34	34%
	القدرة على التفريق بين الجملة الاستفهامية والتعجبية.	100/100	91	91%	09	09%
	القدرة على تصريف الأفعال مع الضمائر.	100/100	90	90%	10	10%
سنة	القدرة على التفريق بين الفعل اللازم والمتعدي.	100/100	67	67%	33	33%

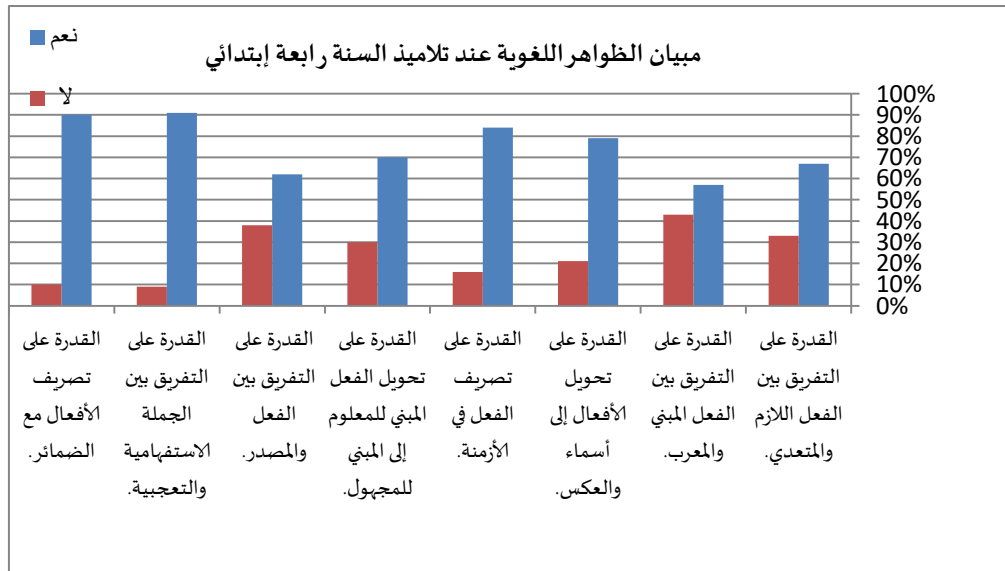
الفصل السادس: تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال تحليل الوثائق التربوية ومن منظور معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة وصفية تحليلية ميدانية)

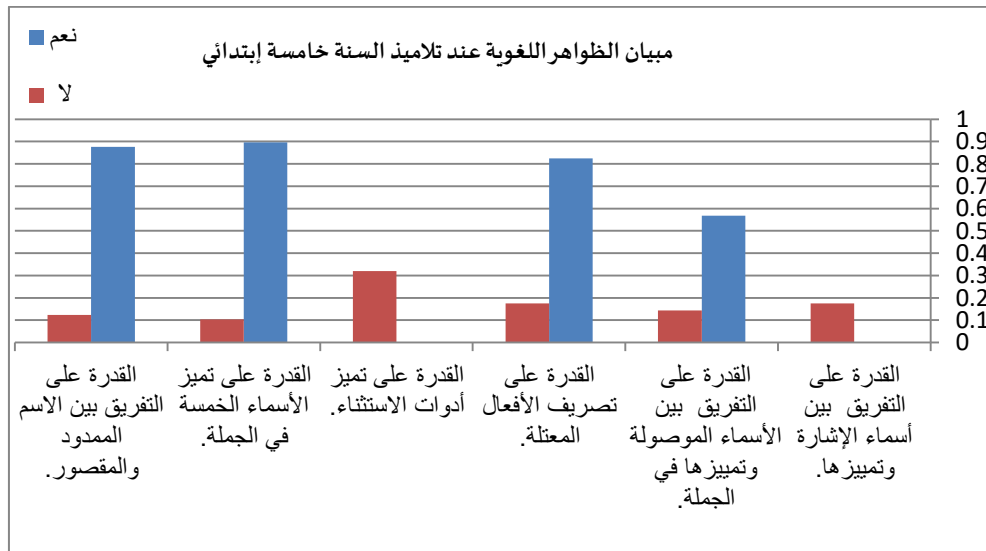
القدرة على التفريق بين الفعل المبني والمعرب.	100/100	57	57	43	43
القدرة على تحويل الأفعال إلى أسماء والعكس.	100/100	79	79	21	21
القدرة على تصنيف الفعل في الأزمنة.	100/100	84	84	16	16
القدرة على تحويل الفعل المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول.	100/100	70	70	30	30
القدرة على التفريق بين الفعل والمصدر.	100/100	62	62	38	38
القدرة على التفريق بين أسماء الإشارة وتمييزها.	100/97	80	82,74	17	17,52
القدرة على التفريق بين الأسماء الموصولة وتمييزها في الجملة.	100/97	83	85,56	14	14,43
القدرة على تصنيف الأفعال المعتلة.	100/97	80	82,47	17	17,52
القدرة على تمييز أدوات الاستثناء.	100/97	66	68,04	31	31,95
القدرة على تمييز الأسماء الخمسة في الجملة.	100/97	87	89,69	10	10,30
القدرة على التفريق بين الاسم الممدود والمقصور.	100/97	85	87,62	12	12,37

مبيان الظواهر اللغوية عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي



مبيان الظواهر اللغوية عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي





**التحليل :** تعتبر دراسة الظواهر اللغوية من أهم الأنشطة المستثمرة في دراسة النصوص القرائية من منطلق المقاربة النصية ، فإذا كانت تتناول ضمناً في نشاطات اللغة لسنتي الأولى والثانية فإنها تستقل بعنوانين في السنوات الثلاث اللاحقة ، وحول قدرة تلاميذ هذه السنوات في مجموع الظواهر المسطرة لهم أقر تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي بنسب غالبية قدرتهم على التفريق بين أنواع الكلم بنسبة (ت س ثا = 92 %) فيما نفت نسبة (ت س ثا 8 %) قدرتها على ذلك ، أما القدرة على التفرقة بين النكرة والمعرفة فنجد نسبة (ت س ثا 73 %) أكدت قدرتها على ذلك بينما خالفها نسبة (ت س ثا 27 %) في امتلاك هذه القدرة . إذ يجد بعض التلاميذ إشكالا في ذلك ، أما التفرقة بين المذكر والمؤنث فهو بسيط عند أغلبهم وهو ما عبرت عنه نسبة ت س ثا 95 %) وأنكرت نسبة ت س ثا 5 %) قدرتها على ذلك ، وبخصوص التفرقة بين أنواع الجموع فأكدت نسبة (ت س ثا 90 %) قدرتها على هذه التفرقة ، بينما نفت نسبة (ت س ثا 10 %) حصول ذلك عندها . أما التفريق بين الجمل الإسمية والجمل الفعلية فأقرت نسبة (ت س ثا 89 %) قدرتها على ذلك بينما خالفها نسبة (ت س ثا 11 %) وجود هذه القدرة عندها ، وفي التفرقة بين الحال والصفة فيعرف نوعاً من الصعوبة بين تلاميذ هذه السنة على خلاف الظواهر الأخرى إذ تقر بنسبة (ت س ثا 66 %) قدرتها على التفرقة بينهما ، بينما تقر نسبة (ت س ثا 34 %) صعوبة ذلك ، وبخصوص تفرقة تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي بين الجمل الاستفهامية والتعجبية أقرت نسبة ت س ثا 91 %) قدرتها على ذلك بينما تعجز نسبة (ت س ثا 9 %) عن التفرقة بينهما ، وفي باب تصريف الأفعال مع الضمائر تقر بنسبة (ت س ثا 90 %) قدرتها على ذلك فيما ترى نسبة (ت س ثا 10 %) ، صعوبة ذلك بالنسبة لها .

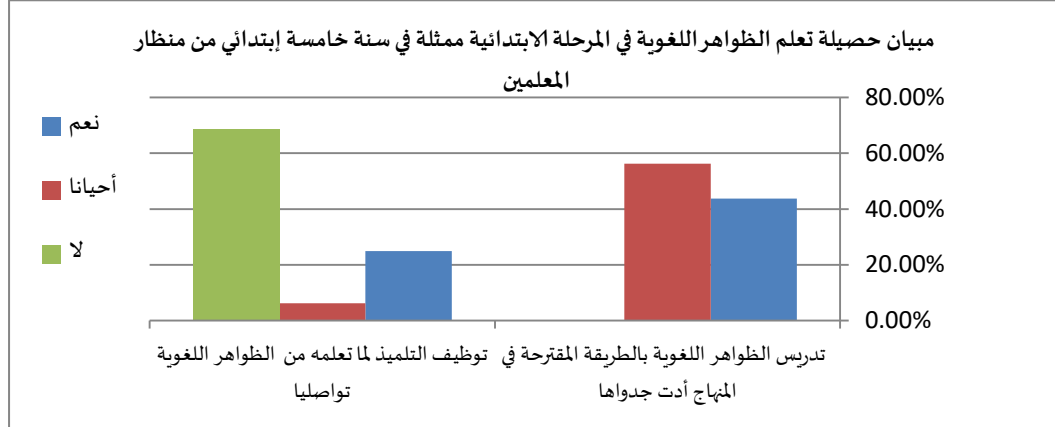
أما تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وقدرتهم على مجموع الظواهر المقررة عليهم فنجد تباين النسب مقارنة مع تلاميذ سنة ثالثة، إذ نلاحظ وجود صعوبة عند متعلمين هذه السنة في تعلم الظواهر اللغوية، ففي قدرتهم على التفرقة بين الفعل اللازم والمتعدي أقرت نسبة (ت س ر 67%) تمكنها من ذلك بينما أكدت نسبة (ت س ر 33%) صعوبة ذلك عليها، فيما تزداد الصعوبة مع التفرقة بين الفعل المبني والمعرب إذ تؤكد نسبة (ت س ر 57%) قدرتها على ذلك، بينما تقر نسبة (ت س ر 43%) صعوبة ذلك وتراجع هذه الصعوبة نوعاً ما مع القدرة على تحويل الأفعال إلى أسماء أو العكس، إذ نجد نسبة (ت س ر 79%) لها القدرة على ذلك فيما تختفي هذه القدرة مع نسبة (ت س ر 21%)، أما مع ظاهرة تصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة فقد أقرت نسبة (ت س ر 84.84%) قدرتها على هذا التصريف والذي عجزت عنه نسبة (ت س ر 16%)، ومن خلال ظاهرة القدرة على تحويل الفعل المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول. تزداد الصعوبة بمقارنة النسب إذ ترى نسبة (ت س ر 70%) قدرتها على ذلك، فيما ترى نسبة (ت س ر 30%) صعوبة هذه الظاهرة بالنسبة إليها وتزيد الصعوبة عند أفراد هذه العينة مع التفريق بين الفعل والمصدر ففي حين ترى نسبة (ت س ر 62%) أن لها القدرة على هذه التفرقة فيما تحقق نسبة (ت س ر 38%) في ذلك.

أما تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، فأغلب نسبها تؤكد قدرتهم على الظواهر المقررة عليهم، وتجلي ذلك في قدرة أغلبهم بنسبة (ت س خ 82.74%) على التفريق بين أسماء الإشارة وتمييزها في السندات التعليمية، بينما انتفت هذه القدرة على نسبة (ت س خ 17.52%)، فيما نجد النسب تتقارب مع النسب المذكورة سلفاً حول القدرة على التفريق بين الأسماء الموصولة، إذ ترى نسبة (ت س خ 85.56%) أن لها هذه القدرة، بينما تستصعب نسبة (ت س خ %) ذلك، أما القدرة على تصريف الأفعال المعتلة، فأقرت نسبة (ت س خ 82.47%) امتلاكها لهذه القدرة فيما تغيب عند نسبة (ت س خ 17.52%)، أما تمييز أدوات الاستثناء فعرف نوعاً من الصعوبة عند تلاميذ سنة الخامسة ابتدائي، وهو ما أقرته النسب المؤكدة لامتلاكها هذه القدرة (ت س خ 68.04%) و النسب النافية لامتلاكهم هذه المقدرة (ت س خ 31.95%) أما الأسماء (ت س خ 10.30%)، أما القدرة على التفريق بين الاسم الممدود والمقصور فاستسهلته بنسبة (ت س خ 87.62%) في قدرتها على التفريق بينهما، بينما رأت نسبة (ت س خ 12.37%) أنها لا تملك هذه القدرة.

جدول يبين حصيلة تعلم الظواهر اللغوية في المرحلة الابتدائية ممثلة في سنة الخامسة ابتدائي

الفصل السادس: تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال تحليل الوثائق التربوية ومن منظور معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة وصفية تحليلية ميدانية)

	نعم		أحيانا		لا	
	تك	ن	تك	ن	تك	ن
تدريس الظواهر اللغوية بالطريقة المقترحة في المنهاج أدت جدواها	07	%43.75	09	%56.25	00	%00
توظيف التلميذ لما تعلمه من الظواهر اللغوية تواصلها	04	%25	01	%6.25	11	%68.75



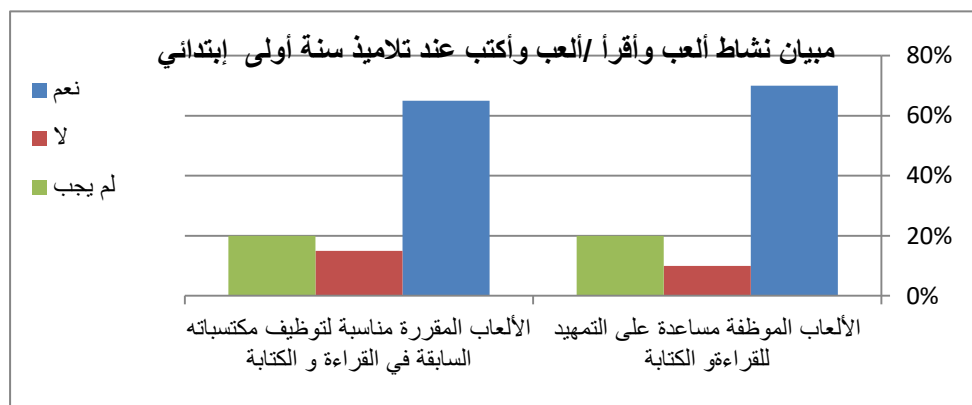
**التحليل :** تساعد الطريقة التعليمية الجيدة المعلم في تبليغ المحتويات وفي تحقيق مبتغياتها ويعتبر تعلم الظواهر اللغوية أهم المحتويات كونه الضابط الأساس في تقويم اللسان وفي سؤالنا التمهيدي عن جدوى الطريقة المعتمدة في تدريس الظواهر اللغوية أكدت نسب العينة (س خ = %56,25) نسبة ذلك ففي محتويات تصلح وفي أخرى لا ، فيما عبرت نسبة (س خ = %43,75) أنها ذات جدوى والجدوى تحيلنا إلى أن التلميذ بهذه الطريقة سيمكنه استثمار ما تعلمه من ظواهر لغوية في تواصله ، بغية فندتها نسبة (س خ %68,75) إذ لا يحسن التلميذ استثمار تعلماته في مجمل تواصلاته بمقابل نسبة (س خ = %25) تؤكد وجود هذا الاستثمار .

#### 4/2 التمارين اللغوية ونواتج مسلكيات أنشطتها:

##### \*نشاط ألعب وأقرأ /ألعب وأكتب

##### جدول يبين نشاط ألعب وأقرأ /ألعب وأكتب عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي

نشاط ألعب وأقرأ /ألعب وأكتب عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي	سنة أولى		نعم		لا		لم يجب	
	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن
الألعاب الموظفة مساعدة على التمهيد للقراءة و الكتابة	20/20	14	%70	02	%10	04	%20	
الألعاب المقررة مناسبة لتوظيف مكتسباته السابقة في القراءة و الكتابة	20/20	13	%65	03	%15	04	%20	



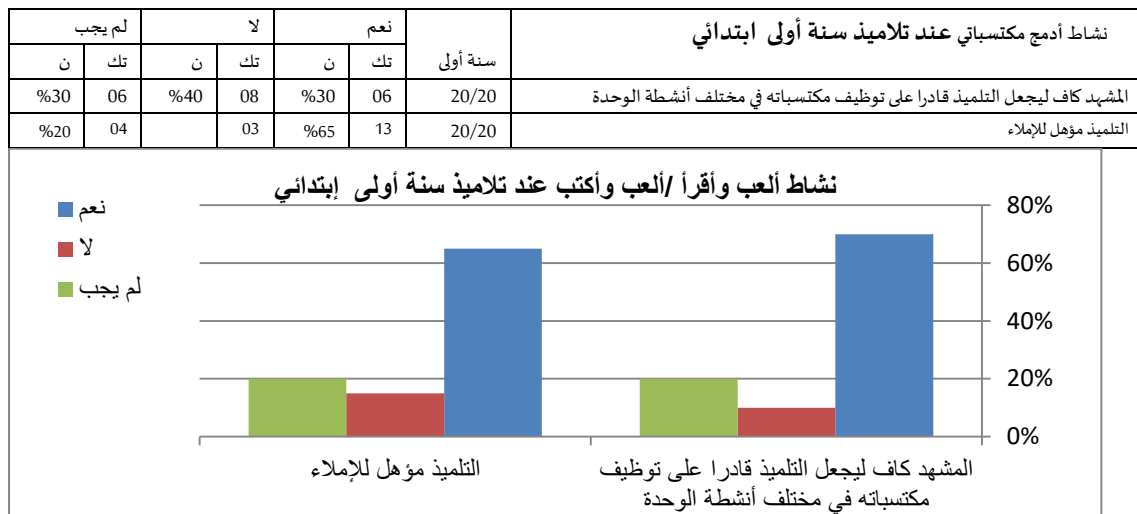
### \*ألعب و أقرأ ، ألعب وأكتب :

في سؤالنا حول طبيعة هذه الألعاب إذا كانت حقا ممهدة للقراءة والكتابة أقرت نسبة (س أ = 70%) أنها تعمل على ذلك ، في حين أكدت نسبة (س أ = 10%) العكس إذ يستوجب البحث عن مكامن عدم الرضى في هذه الألعاب اللغوية .

وفي سؤال آخر حول إذا كانت هذه الألعاب مناسبة ليوّظف مكتسباته السابقة في مهارتي القراءة والكتابة أكدت نسبة (س أ = 65%) مناسبتها لذلك ، أما نسبة (س أ = 15%) فأقرت عكس ذلك.

### \*نشاط أدمج مكتسباتي

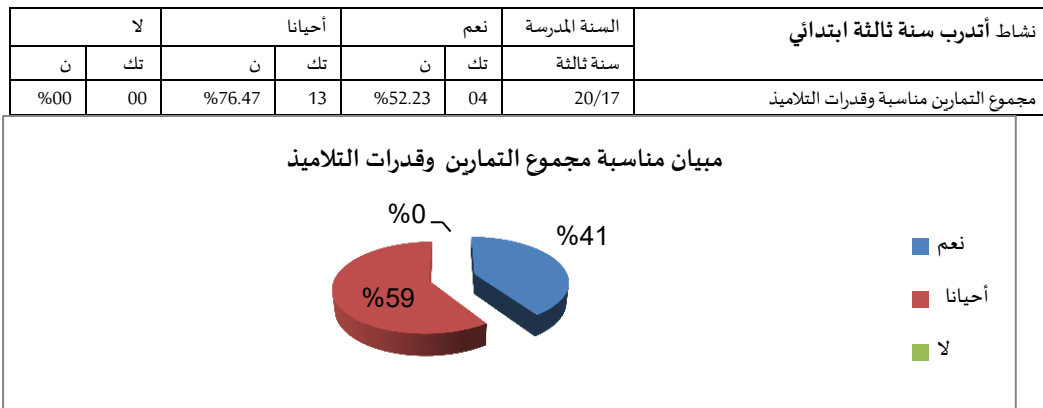
#### جدول يبين نشاط أدمج مكتسباتي عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي



**التحليل :** في هذا النشاط سألنا العينة إذا ما كان المشهد كافيا لجعل التلميذ قادرا على توظيف جميع مكتسباته في مختلف أنشطة الوحدة أقرت النسب الغالبة (س أ = 40%) أنه لا يمكن ذلك ، فيما فندت نسبة (س أ = 30) هذا الإقرار إذ تؤكد أن المشهد كاف لذلك ، ومن بين ما يتم تناوله من أنشطة نجد الإملاء هذا الأخير تساءلنا إذا ما كان تلميذ هذه السنة مؤهلا له فأكدت نسبة (س أ = 65%) أنه كذلك كون الإملاء ينحصر في مجموع الحروف الهجائية والكلمات البسيطة المتداولة ، فيما أنكرت نسبة (س أ = 15%) أن يكون التلميذ قادرا على ذلك لأنه في مرحلة تمهيدية يغلب عليه عدم التمييز التام بين حروفها .

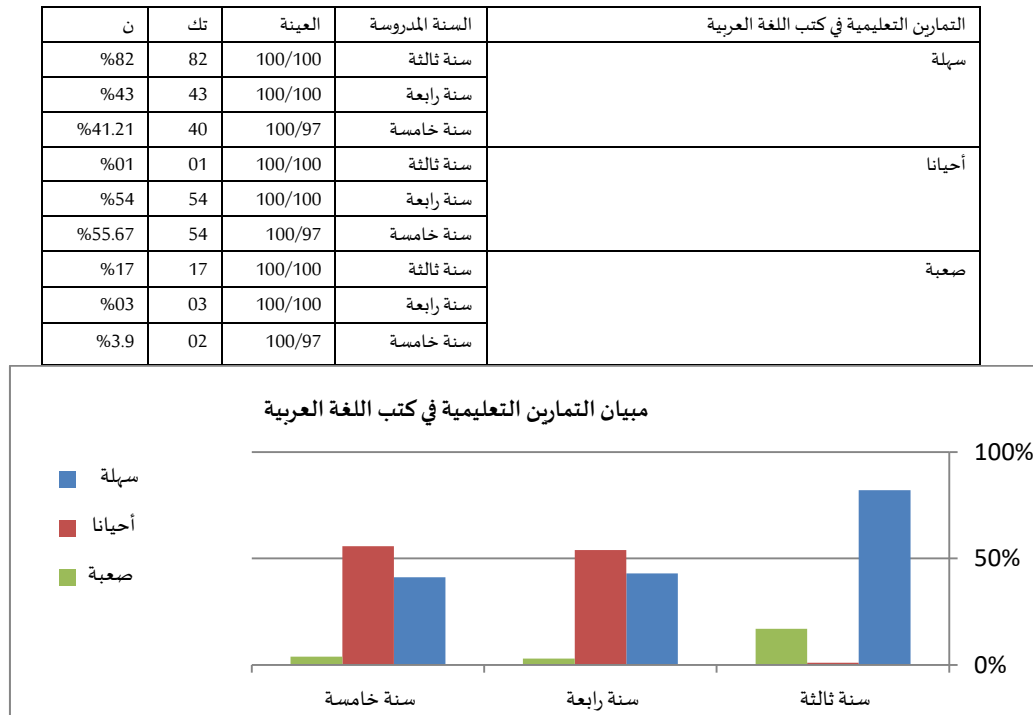
### \*نشاط أتدرب سنة ثالثة ابتدائي

### جدول يبين مجموع التمارين مناسبة وقدرات التلاميذ في نشاط أدرّب سنة ثالثة



التحليل : في سؤالنا حول مجموع التمارين الترسّخية لما هو مستنتج سابقا ومدى مناسبتها وقدرات التلاميذ أكدت أغلبية العينة أن التناسب حاصل جزئيا باختيار (أحيانا) ونسبها (س ثا = 76,27%) ، أما النسب التي تقر بالمناسبة التامة فأقرتها نسبة (س ثا = 23,52%) وعدم المناسبة تنحصر في العدد أو في المطلوب .

### جدول يبين التمارين التعليمية في كتب اللغة العربية عند تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي





**التحليل :** يحتاج التعلم إلى معايير تقييم نستطيع الحكم من خلاله على نجاحه أو إخفاقه ، ومن بين هذه المعايير نجد التمارين هذه الأخيرة لها فوائد جلية في عملية التعلم تختصر في التحضير ، التذكير ، التمرن ، إعمال الفكر ، ترسيخ المعلومة ... الخ وفي سؤالنا لعينتنا حول طبيعة التمارين المقررة عليهم في تعليمية اللغة العربية بين السهولة والصعوبة ، هذين المعيارين دليلين مساعدين للحكم على قيمة الأنشطة اللغوية الأخرى واكتساب التلميذ لها ، إذ تبين النتائج المتحصل عليها تراوح التمارين بين السهولة المطلقة والسهولة البعضية المعبر عنها ب أحيانا جمعتهما نسب ( سهلة ) ( ت س ثا = 82 % ، ت س ر = 43 % ، ت س خ = 41.23 % ) وأحيانا ( ت ت س ثا = 01 % ، س ر = 54 % ، ت س خ = 55.67 % ) ونسب ( أحيانا ) حمالة للسهولة والصعوبة معا والصعوبة المطلقة أقرت بها نسب ( ت س ثا = 17 % ، ت س ر = 03 % ، ت س خ = 3.9 % ) ، والملاحظ أن السهولة تكون في بداية سنوات إدراجها ثم تختفي نحو الصعوبة مع السنتين الأخيرتين وهي من مبادئ ترتيب المحتوى من السهولة إلى الصعوبة .

### \*المشاريع التعليمية

#### جدول يبين المشاريع المقترحة منظارالمعلمين

المشاريع المقترحة منظارالمعلمين	السنة المدرسة	العينة	مناسبة		غير مناسبة		لم يجب	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
مناسبة المشاريع المقترحة	سنة أولى	20/20	07	35%	13	65%	00	00%
	سنة ثانية	20/17	07	41.17%	10	58.82%	00	00%
	سنة ثالثة	20/17	05	29.41%	12	70.58%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	10	66.66%	05	33.33%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	12	75%	04	25%	00	00%
توافر وسائل إنجازها عند المعلم	السنة المدرسة	العينة	نعم		أحيانا		لا	
	سنة أولى	20/20	00	00%	06	30%	14	70%
	سنة ثانية	20/17	00	00%	05	29.41%	12	70.58%
	سنة ثالثة	20/17	00	00%	09	52.94%	08	47.05%
	سنة رابعة	20/15	01	6.66%	12	80%	02	13.33%
توافر وسائل إنجازها عند التلميذ	سنة خامسة	20/16	02	12.5%	11	68.75%	03	18.75%
	سنة أولى	20/20	00	00%	05	25%	15	75%
	سنة ثانية	20/17	00	00%	08	47.05%	09	52.94%
	سنة ثالثة	20/17	01	5.88%	16	94.11%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	01	6.66%	12	80%	02	13.33%
	سنة خامسة	20/16	04	25%	08	50%	04	25%

**التحليل :** في سؤال عينتنا حول المشاريع المقترحة على تلاميذ المرحلة الابتدائية بين المناسبة وعدمها اختلفت النسب وإن تقاربت ، فالنسبة الغالبة تقر بعدم مناسبة مضامينها وهو ما عبرت عنه نسب (س أ = 65 % ، س ث 52,82 % ، س ثا = 70,58 % ، س ر = 33,33 % ، س خ = 25 %) أما من أقرت مناسبتها فكانت

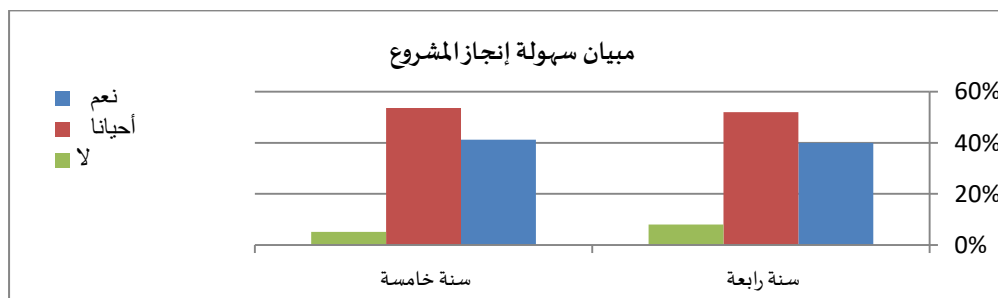
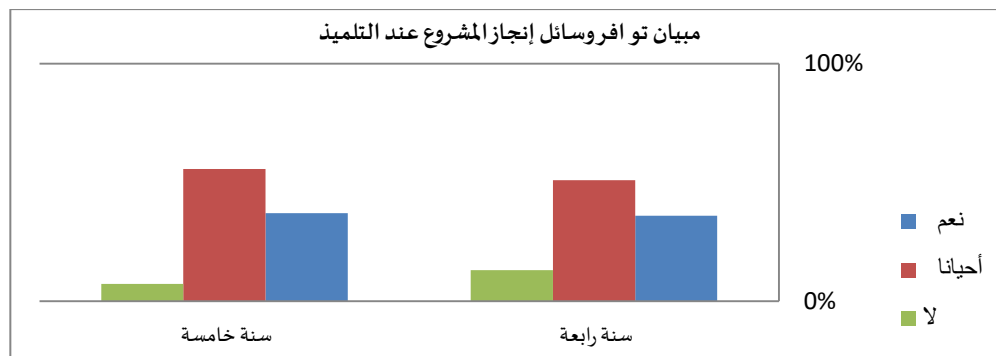
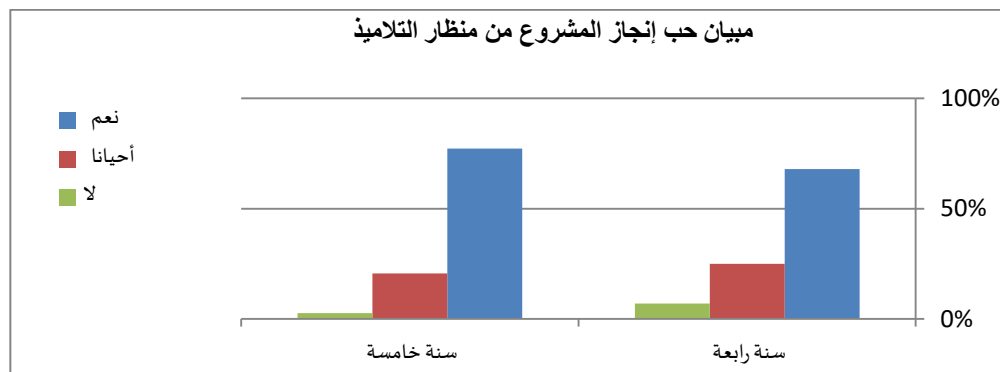
نسب (س أ = 35% ، س ث = 41,17% ، س ثا = 29,41% ، س ر = 66,66% ، س خ = 75%) إذ المناسبة متجلية أكثر في السنة رابعة وخامسة بحكم الخبرة .

وبخصوص مدى توافر الوسائل عند المعلم لإنجازها ييسر أكدت ال أغلبية أن الوسائل غير متوافرة دائما بل أحيانا وهو ما عبرت عنه نسب (س أ = 30% ، س ث = 29,41% ، س ثا = 52,94% ، س ر = 80% ، س خ = 68,75%) إذ نلاحظ توافرها أكثر عند معلمي سنة رابعة ابتدائي بينما نجد في المقابل نسب ليست بالهينة تقرر عدم توفرها وهو ما نجده عند (س أ = 70% ، س ث = 70,58% ، س ثا = 47,05% ، س ر 13,33% ، س خ = 18,75%).

إذ تنعدم بشكل كبير في السنة الأولى والثانية ، بل هناك من المعلمين من لا يفضل هذه المشاريع من أصلها فنسبة توافر هذه الوسائل ضئيلة جدا وهو ما عبرت عنه نسب (س ر = 6,66% ، س خ = 12,5%) فإذا كانت الوسائل منعدمة عند المعلم فما هو حال التلميذ التي يفرض عليه توافرها إجبارا ، وبالعودة إلى نسبتنا التي أقرت أن توفير التلميذ لوسائل المشاريع لا يتسم بالديمومة بل أحيانا فقط ، وهو ما عبرت عنه النسب الغالبة (س أ = 25% ، س ث = 47,05% ، س ثا = 94,11% ، س ر = 80% ، س خ = 50%) أما النسب المقررة بعدم توافرها تماما فعبرت عنها نسب (س أ = 75% ، س ث = 52,94% ، س ر = 13,33% ، س خ = 25%) حيث يظهر إشكال عدم توفر وسائل الانجاز على مستوى تلاميذ سنة أولى ابتدائي ، إذ في نظرنا أنهم غير مؤهلين لإنجاز مشاريع من أصله.

#### جدول يبين المشاريع التعليمية عند تلاميذ سنة رابعة وخامسة ابتدائي

المشاريع	السنة المدروسة	العينة	نعم		أحيانا		لا	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
حب إنجاز المشروع	سنة رابعة	100/100	68	%68	25	%25	07	%07
	سنة خامسة	100/97	75	%77.31	20	%20.61	02	%2.6
توافر وسائل إنجاز المشروع عند التلميذ	سنة رابعة	100/100	36	%36	51	%51	13	%13
	سنة خامسة	100/97	36	%37.11	54	%55.67	07	%7.21
سهولة إنجاز المشروع	سنة رابعة	100/100	40	%40	52	%52	08	%08
	سنة خامسة	100/97	40	%41.23	52	%53.60	05	%5.15



**التحليل :** المشاريع التعليمية طريقة من طرائق التعلم النشط التي تجعل المتعلم بناء لمعارفه في جو تشاركي تفاعلي ، يمتاز ببساطته في السنتين الأولى والثانية على شكل أشغال يدوية ، لكنه يؤخذ صفة المشروع في السنوات التالية ، وحول مقبولية هذه الطريقة من حيث الميل وتوافر الوسائل وسهولة الإنجاز من منظور تلاميذ هذه العينة أقرت نسب ( ت س ر = 68 % ، ت س خ = 77.31 % ) أنها ميالة إلى هذا النوع التعليمي بينما عبرت نسب ( ت س ر = 25 % ، ت س خ = 20.61 % ) أن ميلها يتصف بعدم الثبات وهو ما عبر عنه بـ ( أحيانا ) في حين تعزف نسب ( ت س ر = 07 % ، ت س خ = 2.6 % ) عن هذا النوع من التعلم ، والعزوف له مسبباته لعل أهمها عدم توافر وسائل إنجازه أو صعوبته ، إذ تضع المتعلم في إحراج من أمره ، فيكون العزوف مهربا من ذلك .

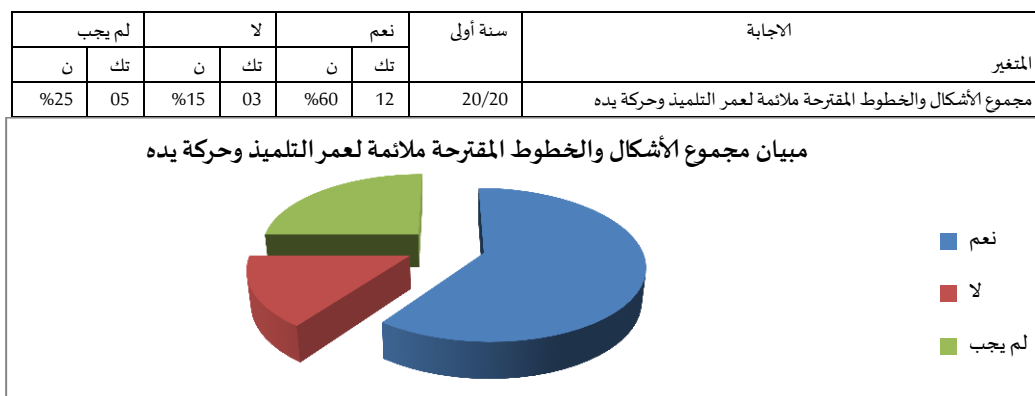
وفي مسألة توافر وسائل انجاز المشاريع المقررة على تلاميذ هذه العينة أقرت النسبة الغالبة أن توافرها تحكمه طبيعة المشاريع إذ تتوافر أحيانا وتنعدم أحيانا أخرى وهو ما عبر عنه بـ (أحيانا) (ت س ر = 51 % ، تس خ = 55.67 % ) ، أما من تتوافر لديهم الوسائل فعبرت عنهم نسب (ت س ر = 36 % ، تس خ = 37.11 % ) وهناك من تنعدم وسائل المشاريع عندهم وهو ما مثلته نسب (ت س ر = 07 % ، تس خ = 5.15 % ) .

والميل مع توافر الوسائل سيجعل المشاريع التعليمية سهلة الإنجاز عن تلاميذ هذه السنوات ، إذ تقرر النسب الغالبة أن معيار السهولة غير ثابت فيكون حيناً ويغيب أخرى وهو ما عبرت عنه أكثر من نصف العينة (ت س ر = 52 % ، تس خ = 53.60 % ) أما من تستسهل هذه المشاريع فمثلتها نسب (ت س ر = 40 % ، تس خ = 41.23 % ) بينما تغيب هذه السهولة عند من يستصعبون إنجاز المشاريع ومثلتهم نسب (ت س ر = 08 % ، تس خ = 5.15 % ) .

#### مهارة الكتابة ونواتج مسلكيات أنشطتها أنشطة:

##### \*نشاط أخط وأكتب

##### جدول يبين نشاط أخط وأكتب عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي

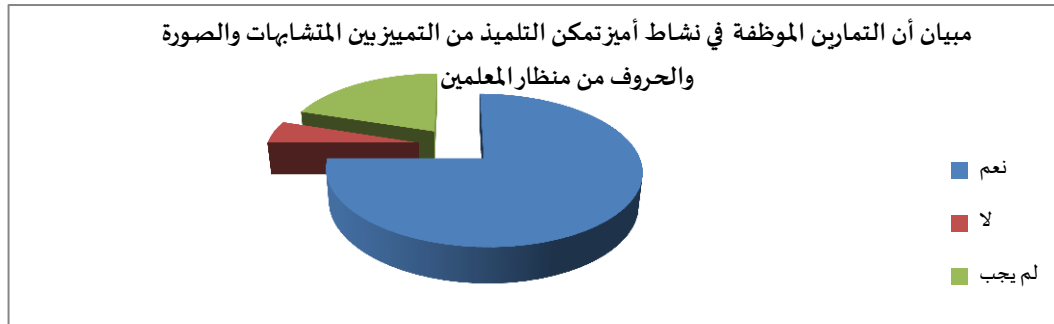


التحليل : في سؤال عينة معلمي سنة أولى ابتدائي إذ ما كانت مجموع الأشكال والخطوط المقترحة ملائمة لعمر التلميذ وحركة يده أكدت نسبة (س أ = 60%) أنها كذلك بينما أقرت نسبة (س أ = 15%) أنها غير ملائمة فيما فضلت (س أ = 25%) عدم الإجابة .

##### \*نشاط أميز في سنة أولى ابتدائي

##### جدول يبين نشاط أميز عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي

نشاط أميز عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي		سنة أولى		نعم		لا		لم يجب	
ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك
20/20	15	75%	01	5%	04	20%			



التحليل: في هذا النشاط وما ينشده سألنا عينة معلمي سنة أولى إذ كانت التمارين الموظفة مساعدة للتلميذ في عملية التمييز بين المتشابهات أكدت نسبة (س أ = 75%) أن بإمكانه ذلك ، فيما فندت نسبة (س أ = 5%) امتلاكه تلك القدرة بمقابل عزوف (س ر = 20%) عن الإجابة

#### \*نشاط أقرأ وأميز في ثانية ابتدائي

جدول يبين فاعلية نشاط أقرأ وأميز في التمييز بين المتشابهات نطقا وكتابة من منظور المعلمين

نشاط أقرأ وأميز		سنة ثانية		نعم		لا		لم يجب	
ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك
20/17	17	100%	00	00%	00	00%	00	00%	00

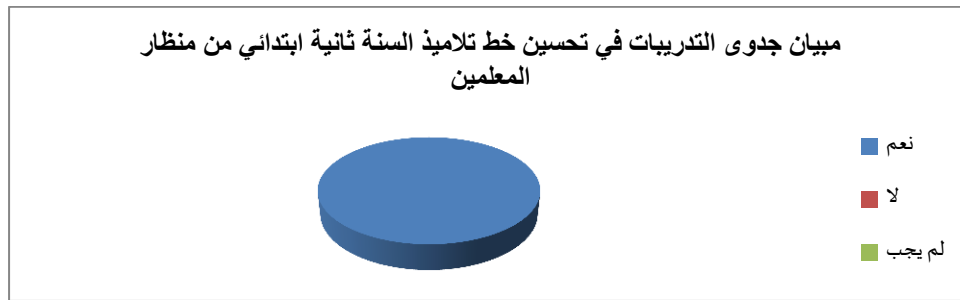


التحليل : في سؤال عينة معلمي سنة ثانية حول فاعلية هذا النشاط في التمييز بين المتشابهات نطقا وكتابة أكدت العينة كلها هذه الفاعلية وهو ما عبر عنه نسبة (س ث = 100%).

#### \*نشاط ألاحظ وأتدرب

جدول يبين جدوى التدريبات في تحسين خط تلاميذ السنة الثانية من منظور المعلمين

نشاط ألاحظ وأتدرب		سنة ثانية		نعم		لا		لم يجب	
ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك
20/17	17	100%	00	00%	00	00%	00	00%	00

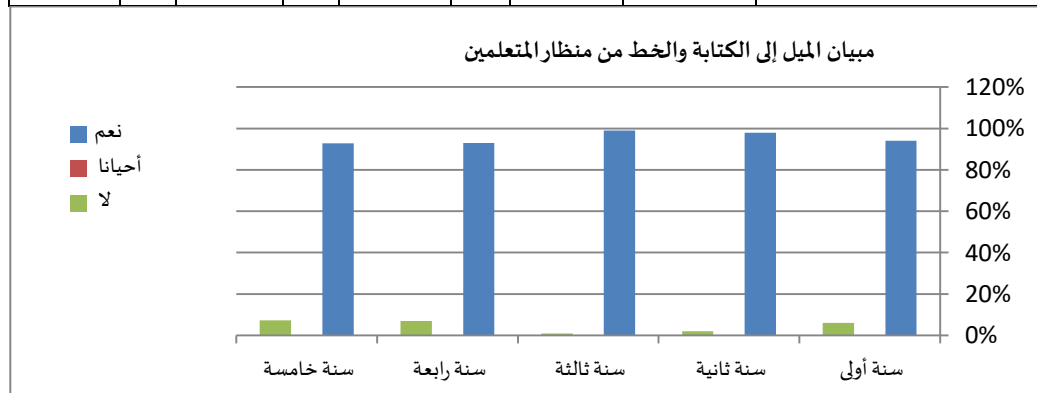


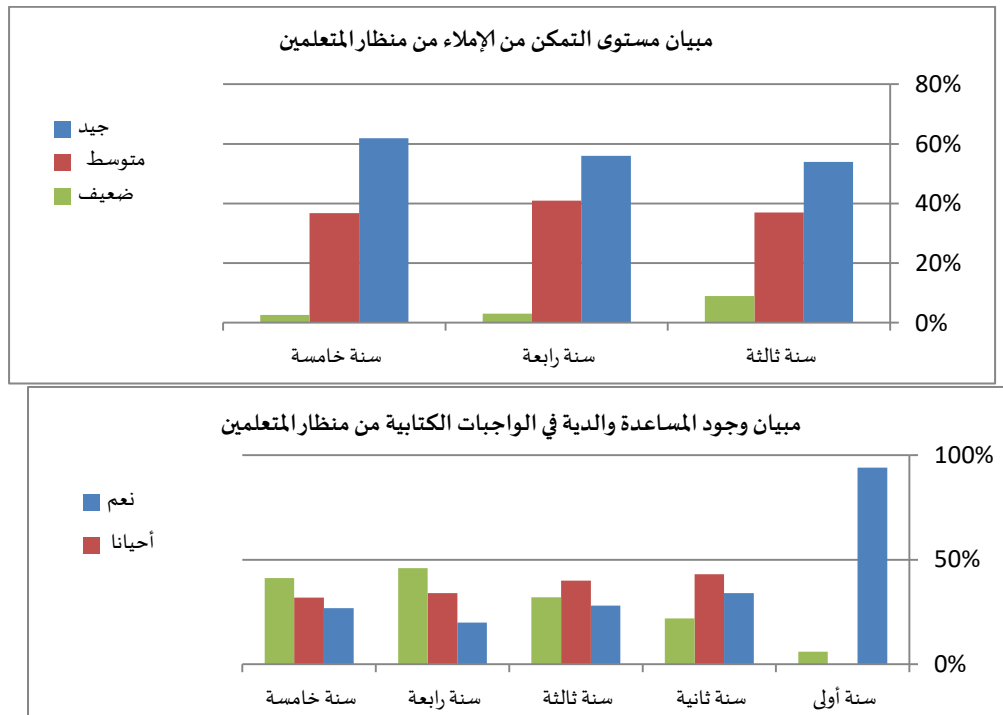
التحليل : مجموع التدريبات المقررة في هذا النشاط أدت جدواها في تحسين خط تلاميذ سنة ثانية ابتدائي وهو ما أقرته نسبة (س ث = 100%).

### \*الكتابة والخط والاملاء عند تلاميذ المرحلة الابتدائية

#### جدول يبين الكتابة والخط والاملاء عند تلاميذ المرحلة الابتدائية

الكتابة والخط والاملاء عند تلاميذ المرحلة الابتدائية	السنة المدروسة	العينة	نعم		أحيانا		لا	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
الميل إلى الكتابة والخط	سنة أولى	100/100	94	%94	00	%00	06	%06
	سنة ثانية	100/100	98	%98	00	%00	02	%02
	سنة ثالثة	100/100	99	%99	00	%00	01	%01
	سنة رابعة	100/100	93	%93	00	%00	07	%07
	سنة خامسة	100/97	90	%92.78	00	%00	07.21	%07.21
وجود مساعدة والدية في الواجبات الكتابية	سنة أولى	100/100	94	%94	00	%00	06	%06
	سنة ثانية	100/100	34	%34	43	%43	22	%22
	سنة ثالثة	100/100	28	%28	40	%40	32	%32
	سنة رابعة	100/100	20	%20	34	%34	46	%46
	سنة خامسة	100/97	26	%26.80	31	%31.95	40	%41.23
			جيد		متوسط		ضعيف	
مستوى التمكن من الإملاء	سنة ثالثة	100/100	54	%54	37	%37	09	%09
	سنة رابعة	100/100	56	%56	41	%41	03	%03
	سنة خامسة	100/97	60	%61.85	35	%36.8	02.6	%02.6





**التحليل :** تركز مناهج اللغة العربية قديمها وحديثها على مهارة الكتابة إذ تراها آخر المهارات ونتاج تظافرها وحول موقع هذه المهارة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية أكدت نسبة (ت س أ = 94 % ، ت س ث = 98 % ، ت س ثا = 99 % ، ت س ت ر = 93 % ، ت س خ = 90.78 %) أنها تميل إلى الكتابة الخطية على عكس نسب (ت س أ = 06 % ، ت س ث = 02 % ، ت س ثا = 01 % ، ت س ر = 07 % ، ت س خ = 07.21 %) التي لا تجد ميلا نحو هذه المهارة ، وبخصوص ضرورة وجود مساعدة والديه لتعلم هذه المهارة أكدت نسب (ت س أ = 94 % ، ت س ث = 34 % ، ت س ثا = 28 % ، ت س ر = 28 % ، ت س خ = 26.80 %) ضرورة ذلك وبخاصة مع تلاميذ سنة أولى ابتدائي ومدى احتياجهم لهذه المساعدة نتيجة بساطة معرفتهم بها بالنظر إلى المطلوب منهم إذ أنهم مطالبون بكتابة نصوص القراءة رغم كبرها بالنسبة إلى مجموع خصائصهم وعدم اكتمال النضج الجسيمي أو طواعيته الأصابع واليد للكتابة ، إذ نلاحظ تضائل المساعدة مع السنوات التالية للسنة أولى ابتدائي فهي لا تحتاج إليها دائما بل أحيانا وهو ما نجده مع نسب (ت س ث = 43 % ، ت س ثا = 40 % ، ت س ر = 34 % ، ت س خ = 31.95 %) بينما عبرت النسب المتبقية عدم وجود هذه المساعدة وهو ما أقرته نسب (ت س أ = 06 % ، ت س ث = 22 % ، ت س ثا = 32 % ، ت س ر = 46 % ، ت س خ = 41.23 %) ويرجع هذا النوع إلى تمكن التلاميذ مما يجعلهم لا يحتاجون مثل هذا النوع من المساعدات أو المستوى التعليمي المنعدم لدى الوالدين الذي يحول دون تقديم هذه المساعدة للأبناء المتعلمين .

ويعتبر نشاط الإملاء معيار تمكن من الكتابة الخطية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية بعد أخذهم لمجموع الاجراءات التعليمية لهذه المهارة ، إذ ترى نسبة ( ت ت س ثا = 54 % ، س ر = 56 % ، ت س خ = 61.85 % ) أن مستواها الإملائي جيد ، حيث يظهر التمكن في السنة الختامية ، أما نسبة ( ت س ثا = 37 % ، ت س ر = 41 % ، ت س خ = 36.8 % ) أن مستواها متوسط ، في حين نجد النسب المتبقية ( ت س ثا = 09 % ، ت س ر = 03 % ، ت س خ = 02.6 % ) تقرر بضعفها في هذه المهارة .

\* نشاط أكتب وأكتب جيدا لسنوات الثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي

جدول يبين نشاط أكتب وأكتب جيدا من منظار المعلمين

الإجابة	السنة المدرسة	العينة	نعم		أحيانا		لا	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
عمل المعلم على تجويد ومراقبة جميع خطوط التلاميذ	سنة ثالثة	20/17	10	58.82%	07	41.17%	00	00%
	سنة رابعة	20/15	08	53.33%	07	46.66%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	15	93.7%	01	6.25%	00	00%
رضى المعلم عن المستويات الخطية لتلاميذه	سنة ثالثة	20/17	02	11.76%	12	70.58%	03	17.64%
	سنة رابعة	20/15	06	40%	09	60%	00	00%
	سنة خامسة	20/16	04	25%	10	62.5%	02	12.5%
قدرة التلاميذ على الكتابة دون أخطاء	سنة خامسة	20/16	04	25%	11	68.75%	01	6.25%

التحليل : في هذه المرحلة التعليمية فإن عمل المعلم التقديمي لا بد أن يكون مضاعفا فهو في طور البناء وتقويم اعوجاج مواده ومما تركز عليه مناهج اللغة العربية مهارة القراءة والكتابة هذه الأخيرة يقصد به التعبير الكتابي أكثره منه آلية الكتابة الخطية رغم تخصيص نشاط لهذه المهارة إلا أن الاهتمام غير مولى بالشكل الذي تفرضه خصائص اللغة العربية وخطيتها وهو واقع عايشناه ونتكبد تبعاته حتى في المرحلة الجامعية بالنسبة إلى نوعية الخطوط لدى طلابنا .

وفي سؤال طرحناه على عينتنا من مجموع الأسئلة المخصصة لمهارة الكتابة حول عمله في تجويد ومراقبة جميع خطوط تلاميذه أكدت النسبة الأكبر (س ثا = 58,82 % ، س ر = 53,33 % ، س خ = 93,7 %) أنها تعمل على ذلك فيما عبرت نسبة (س ثا = 41,17 % ، س ر = 46,66 % ، س خ = 6,25 %) أقرت أن عملها غير دائم بل في بعض الأحيان حيث أن إشكال كثرة العدد وكبر المحتوى حائل دائم بين المعلم وبين إجراءاته التعليمية الاستثنائية وبالنسبة إلى رضى المعلم على المستويات الخطية لتلاميذه فقد جاء نسبته بتعبير (أحيانا) ومثله النسب الغالبة (س ثا = 70,58 % ، س ر = 60 % ، س خ = 62,5 %) أما النسب الراضية فعبرت عنها نسب (نعم) (س ثا = 11,76 % ، س ر = 40 % ، س خ = 25 %) فيما أقرت نسب أخرى أنها غير راضية تماما لمستوى الخطوط عند تلاميذه ومثله نسب (س ثا = 17,64 % ، س خ = 12,5 % ) ،

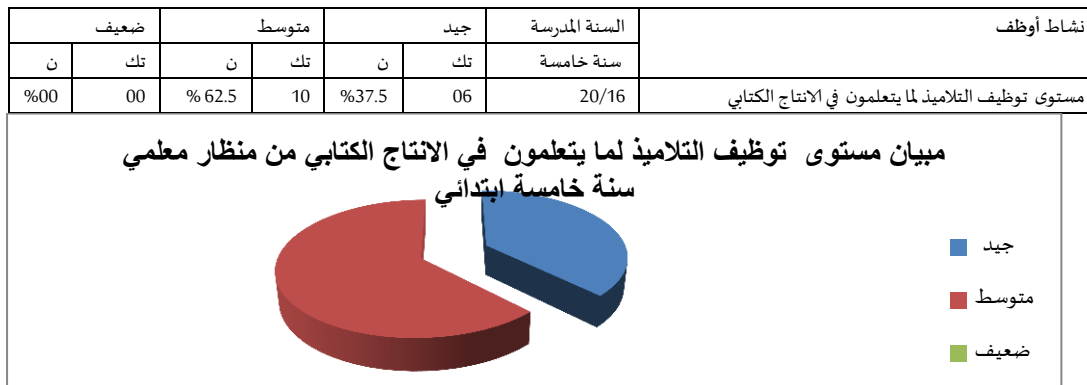


أما بخصوص قدرة التلاميذ على الكتابة دون أخطاء في خاتمة هذه المرحلة التعليمية فأكدت العينة أنها ليست بالمستوى المطلوب ولا بالأهداف المسطرة وهو ما عبر عنه ب (أحيانا) (س خ = 68,75%) أما نسبة (س خ = 25%) فتري أن تلاميذها قادرون على الكتابة دون أخطاء ، وهي قليلة مقارنة بحساسية هذه المرحلة ، إذ تفر نسبة (س خ = 6,25%) أن تلميذ هذه السنة الختامية لا يمتلك القدرة على الكتابة دون أخطاء.

#### سبب عدم عمل ومر اقبة جميع خطوط التلاميذ من طرف معلمي سنة رابعة

-ضيق الوقت ، وبما أن سنة رابعة سنة البناء اللغوي و الفكري يتم التركيز في الأنشطة ذات العلاقة ولأن الخط عملية تراكمية تحتاج إلى تروي ووقت كاف  
\*نشاط أوظف سنة خامسة ابتدائي

#### جدول يبين مستوى توظيف التلاميذ لما يتعلمون في الانتاج الكتابي



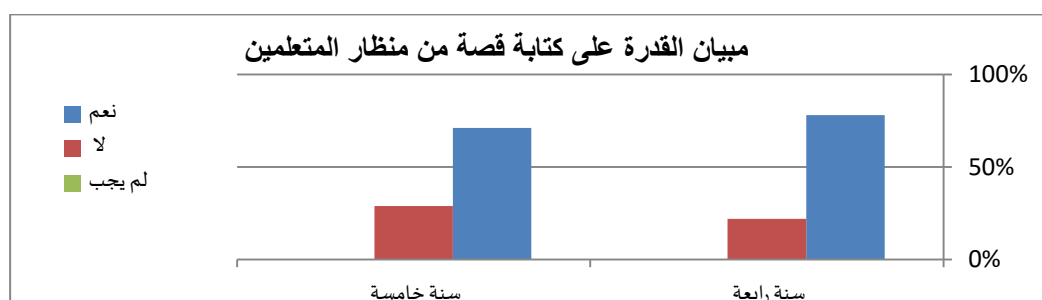
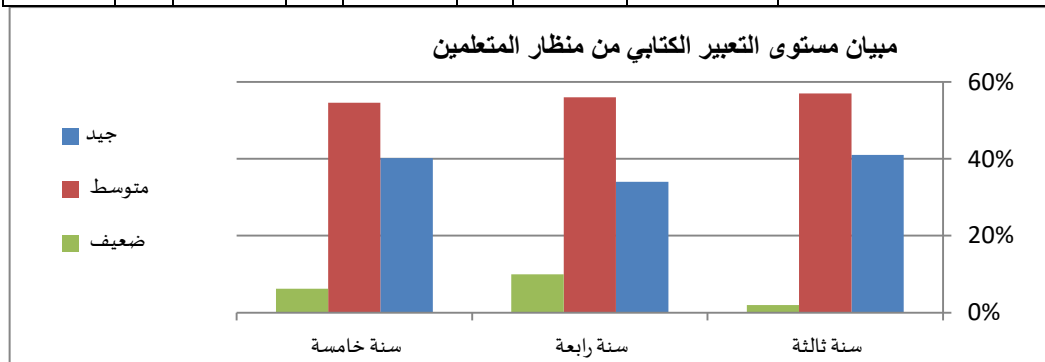
التحليل : في سؤال عينتنا لمعلمي سنة خامسة خاتمة المرحلة الابتدائية حول ما إذا كان المتعلمون يجيدون توظيف ما تعلموه من ظواهر لغوية ومفردات ومرادفات في الانتاج الكتابي أقرت العينة أن المستوى متوسط بنسبة (62,5%) فيما رأت نسبة (37,5%) أن مستوى التوظيف جيد.

#### \*التعبير الكتابي عند تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي

#### جدول يبين التعبير الكتابي عند تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي

التعبير الكتابي عند تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي	السنة المدروسة	العينة	جيد		متوسط		ضعيف	
			ن	تك	ن	تك	ن	تك
مستوى التعبير الكتابي	سنة ثالثة	100/100	41	41%	57	57%	02	02%
	سنة رابعة	100/100	34	34%	56	56%	10	10%
	سنة خامسة	100/97	39	40.20%	53	54.63%	06	6.18%

القدرة على كتابة قصة		نعم		لا		لم يجب	
سنة رابعة	100/100	78	%78	22	%22	00	%00
سنة خامسة	100/97	69	%71.13	28	%28.86	00	%00



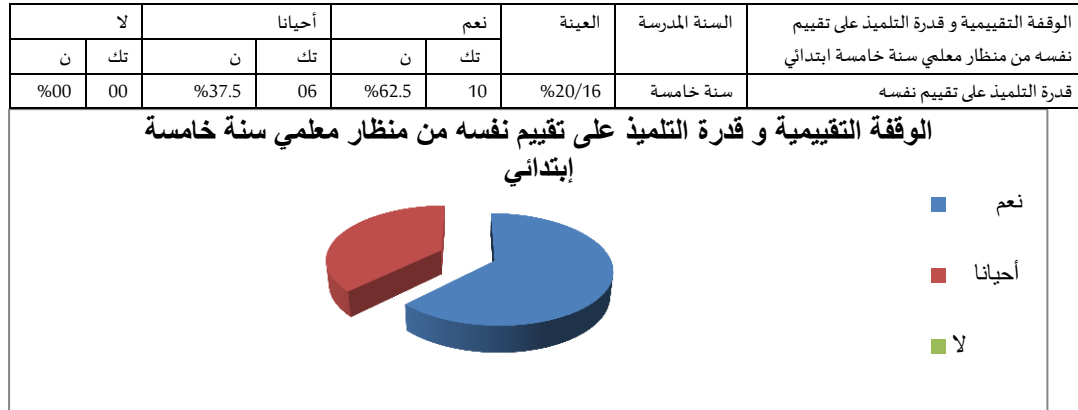
**التحليل:** يعتبر نشاط التعبير الكتابي نشاطا معيارا نحكم من خلاله على تعلم التلميذ لمجموع الأنشطة التي تسبق هذا النشاط ، من قراءة وظواهر لغوية وتعبير شفهي ، وفي سؤال عينتنا حول مستوى التعبير الكتابي لديها أكدت النسب الأكبر أن مستواها (متوسط) وهو ما عبرت عنه نسب (ت س ثا = 57 % ، ت س ر = 56 % ، ت س خ = 54.63 %) بينما ترى نسب (ت س ثا = 41 % ، ت س ر = 34 % ، ت س خ = 40.20 %) أن مستواها (جيد) ، في حين تقرر نسبة (ت س ثا = 02 % ، ت س ر = 10 % ، ت س خ = 6.18 %) أن مستواها ضعيف .

ومن بين ما هو مقرر على تلاميذ السنة رابعة وخامسة ابتدائي (كتابة قصة) وما بين الكفاءة المطلوبة وما هم مطالبون به فرق كون الأولى تعجيز نوعا ، لتلاميذ هذه المرحلة ، وأما الثانية فامكانية انجازها واردة ، إذ أن متن المطلوب وصف أو سرد واقعة ، وليس كتابة قصة كما هو متعارف عليه في حموله هذا المصطلح . وفي بحثنا عن قدرة تلاميذ السنة رابعة ابتدائي وخامسة ابتدائي على كتابة قصة ، أقرب النسب (ت س ر = 78 % ، ت س خ = 71.13 %) قدرتها على ذلك بينما اقرب نسبة (ت س ر = 22 % ، ت س خ = 28.86 %) أنها لا تقدر على ذلك .

\*الوقفة التقييمية من منظار معلمي سنة خامسة ابتدائي

## جدول يبين الوقفة التقييمية وقدرة التلميذ على تقييم نفسه من منظار معلمي سنة خامسة

ابتدائي

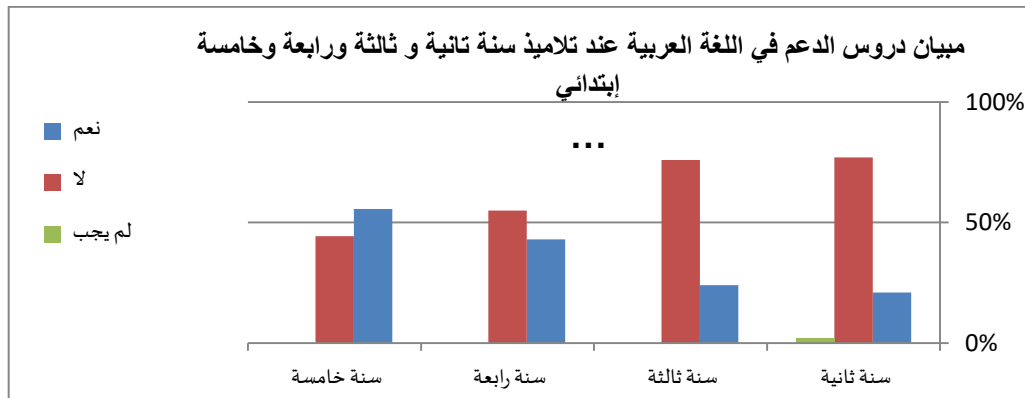


\*الوقفة التقييمية:

التحليل : نشاط يخص تلاميذ سنة خامسة ابتدائي يقيمون فيها أنفسهم من خلال مجموعة من التمارين وفق سلم تقييم معير . وحول ما إذا كان تلميذ هذه السنة أهل لذلك عبرت نسبة (25,16%) أنه بإمكانه ، ذلك فيما رأت نسبة (س خ 37,5%) أن التقييم الدائم غير موجود بل هو نسبي وأحيانا يصيب وأحيانا لا .

## جدول يبين دروس الدعم في اللغة العربية عند تلاميذ سنة ثانية وثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي

ن	تك	العينة	السنة المدروسة	دروس الدعم في اللغة العربية عند تلاميذ سنة ثانية وثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي
21	%21	100/100	سنة ثانية	نعم
24	%24	100/100	سنة ثانية	
43	%43	100/100	سنة رابعة	
54	%55.67	100/97	سنة خامسة	
77	%77	100/100	سنة ثانية	لا
76	%76	100/100	سنة ثالثة	
55	%55	100/100	سنة رابعة	
43	%44.32	100/97	سنة خامسة	
02	%02	100/100	سنة ثانية	لم يجب
00	%00	100/100	سنة ثانية	
00	%00	100/100	سنة رابعة	
00	%00	100/97	سنة خامسة	



**التحليل :** رافقت الإصلاحات الجديدة في المدرسة الجزائرية ومناهجها ظاهرة الدروس الخصوصية أو دروس الدعم إذ لم يعد التلميذ الجزائري يكتفي بما يقدم له داخل المدرسة بل لابد أن يدعم معرفته المدرسية بأساليب وطرائق أخرى تساعده على تملك تلك المعرفة ، ولم تعد دروس الدعم مقتصورة على الأقسام النهائية في المرحلة المتوسطة والثانوية بل أصبحت تشمل جميع سنوات التعليم العام وحتى السنة الأولى ابتدائي ان لم نبالغ في الامر .

وهو ما يقره الواقع وتقره النسب الدالة على ذلك ( ت س ث = 21 % ، ت س ثا = 24 % ، ت س ر = 43 % ، ت س خ = 55.67 % ) إذ تكبر النسب المحتاجة إلى الدعم مع السنتين الأخيرتين لهذه المرحلة ، مما يبين أن ما يقدمه معلمو هذه السنوات لا يمكن استيعابه ، وعدم الاستيعاب معزو إلى الأساليب ، أو الطرائق أو المحتوى أو طبيعة المتعلمين أو بتظافر جميعها . وتوجه تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الدعم يحكم على مناهجها وتعليمية معلمها بالفشل في تحقيق النجاح المذلق لا يصلح المعلومة إلى جميع اصناف التلاميذ ، والنسب سالفة الذكر دليل قوي على ذلك بالرغم من قلتها مقارنة بالتلاميذ الذين يقرون بعدم حاجتهم للدعم وهو ما دللت عليه نسب ( س ث = 77 % ، س ثا = 76 % ، س ر = 55 % ، س خ = 44.32 % ) ، وعدم الحاجة إلى الدعم من منطلق الاكتفاء بما يقدم في الصف أو إلى عدم قدرة الأسرة على تسديد مستحقات دروس الدعم نظرا لارتفاع أسعارها وبعد مواقعها عن اقامات المتعلمين ، مما يعمل على عزوف البعض عن هذا النوع من الدروس ويزيد عدد المتدربين في العائلة الواحدة الإشكال تعقيدا .

**صعوبات تعليم وتعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية :**

**بالنسبة للسنة أولى ابتدائي :**

**من منظور المعلمين:** يقر معلمو سنة أولى ابتدائي بوجود صعوبات تحول دون أداء مهامهم على أكمل وجه في تعليم تلاميذ سنة أولى ابتدائي. ومن أهم هذه الصعوبات نذكر:

- \* عدم توافق بعض ما هو مقرر مع سن التلاميذ ومع وجود فروقات فردية بينهم .
- \* العبء الملقى على كاهل المعلم كونه معلم ومربي.
- \* كثرة العدد في القسم تحول دون التوفيق بين التلاميذ ، مع وجود فروقات بين التلاميذ.
- \* صعوبة استيعاب التلاميذ لبعض المفاهيم ، مما يصعب على المعلم طريقة شرح وإيصال المفهوم لأذهانهم.
- \* وجود صعوبات في بعض الأنشطة و المهارات كالقراءة، الكتابة، الإملاء، حفظ الحروف بجميع أصواتها تشكيل الكلمات، الخط ، التعبير .
- \* عدم توافر الجو المناسب لتدريس هذا المستوى من التلاميذ .
- \* عدم المساعدة من الأسرة، مع صعوبة التعليم، وترسيخ المعلومة يكون أصعب.

**من منظور المتعلمين:** ذكر أولياء أمور التلاميذ مجموعة من الصعوبات التي تصادف أبنائهم في تعليم اللغة العربية من خلال المنهاج المقرر. و الملاحظ على هذه الصعوبات كثرتها وتنوعها . نذكر منها ::

- التداخل اللغوي ، سيطرت الدارجة التي يتحدث بها في المنزل و الشارع وحتى في المدرسة مما صعب عليه الاكتساب اللغوي إلى جانب عدم تعوده على التعامل بها جعلها غريبة عنده .
- عدم احترام السطر حين الكتابة ، وعدم إتقان الخط مع عدم القدرة على تركيب الحروف .
- صعوبة نطق بعض الحروف نظرًا لصغر السن .
- وجود مشكلات وكثرة في الإملاء.
- صعوبة قراءة الجمل الطويلة، والأصعب منه قراءة النصوص المعقدة.

- مشكلة تكبير الخط. صعوبة كتابة الجمل و تأليفها. صعوبة بعض المصطلحات في الاستيعاب لصغر السن . غموض بعض الكلمات في كتاب القراءة . صعوبة فهم المواضيع المقترحة في كتاب القراءة كونها بعيدة عن واقع الطفل الصغير و عالمه. صعوبة تحويل الكلمات المسموعة أو المنطوقة. وجود الصعوبة خصوصا في البداية حين قراءة النصوص. لغياب التركيز في بداية الأمر و الحال ذاته مع الكتابة . البطء في الكتابة واستغراق وقت طويل رغم معرفته لما سيقوم بكتابته.
- الصعوبة في ترتيب الجمل و ترتيب الكلمات المشتتة .
- عدم التمييز بين الحروف المتشابهات نطقا كالسين و الصاد و الضاد و الظاء والطاء .
- صعوبة الكتابة حين الإملاء المسموع ، حيث لابد من رؤية المطلوب مسبقا ، مع كثرة الأخطاء الإملائية . استحالة كتابة النصوص أو تركيب جمل .
- صعوبة قراءة ما يكتب في التعبير وعدم استطاعة التعبير عن الصور و المشاهد .
- صعوبة الحفظ المحفوظات، مع انعدام الثروة اللغوية لديه.
- صعوبة قراءة الكلمات في الكتاب لغياب الضبط الإعرابي أي انعدام تشكيلها .
- عدم مطالبه التلميذ بواجبات منزلية يجعله ينسى الدرس المقدم .
- عدم مبالاة بعض المعلمين في إعطاء الأهمية للنطق الصحيح لمخارج الحروف ، جعل المتعلم يستصعب بعض الحروف . نصوص القراءة طويلة مملّة و تراكمها صعبة مع غياب لعنصر التشويق . الصعوبة في القراءة السريعة . عدم إتباع القواعد و الضعف الشديد في الإملاء.
- كثافة الدروس . مقاييس الحروف متباينة مما يجعله يباين في كتابتها.
- صعوبة الحوار بشكل سليم وبلغة عربية سليمة . الغياب التام للتطبيق السليم للغة العربية بمختلف نواحيها، حوار كتابة، إملاء، قراءة ، تعبير .

بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي :

من منظور المعلمين :

- الوقت غير كاف . الخطوط الرديئة للمتعلمين. الفروق الفردية في مستوى الاستيعاب لدى التلاميذ. عدد التلاميذ الكبير . نقص الامكانيات. البطء في الكتابة مع ضيق الوقت.
- بعد المواضيع عن المحيط الاجتماعي و الجغرافي للمتعلم . عدم اختيار مواضيع و مشاريع و أنشطة تفيد المتعلم . النقص الفادح للوسائل المساعدة على تنفيذ الأنشطة .
- الانتقال الآلي الجماعي من سنة أولى إلى سنة ثانية . وجود فروقات فردية كبيرة بين المتعلمين .
- صعوبة تعلم الحروف عند بعض التلاميذ . صعوبة المحتوى المعرفي وعدم مناسبتها لسن التلميذ .
- صعوبة النشاط القراءة و التعبير الكتابي . قلة الاستيعاب لدى المتعلمين و خاصة مع انعدام بيئة أسرية تساعد المعلم على تعليم التلميذ .

#### من منظور المتعلمين : الصعوبات التي يواجهها تلميذ ثاني ابتدائي

- الصعوبة في التعبير الكتابي كتابة فقرة سليمة من الأخطاء الإملائية .
- بطء القراءة . عدم التركيز و الخوف . صعوبة فهم الألفاظ الصعبة .
- صعوبة قراءة الكلمات الطويلة . التعبير عن بعض المشاهد .
- التواصل باللغة العربية . فهم بعض الكلمات الموجودة في النص .
- الاعتماد على الذكاء و قلة التركيز عن المراجعة . ضعف الكتابة و الخط .
- غياب النطق الصحيح . العزوف عن القراءة و المراجعة في البيت .
- صعوبة القراءة الأولية . نقص في ترتيب الجمل . صعوبة في اكتساب الجمل شفاهة وكتابة.
- التعثر في تكوين الجمل وترتيبها كتابيا . التعبير عن النص شفويا .
- الملل حين تكرار النشاط ، خصوصا قراءة النصوص . وجود بعض المصطلحات المهمة وغير الواضحة. الخطأ في كتابة المنون وعدم التفرقة بين التاء المفتوحة و التاء المربوطة.

- طول النصوص و صعوبة استخلاص الفكرة العمة منها ، غياب العلاقة بين العنوان و النص المقرر صعوبة تركيب فقرة . عدم فهم بعض الكلمات في النص مما يغير المعنى أو الإجابة في أسئلة الامتحان. عدم استرجاع المكتسبات بدقة . عدم التركيز في المعطيات و الإشكاليات .
- ربط الحروف و قراءة الكلمة بيسر. الكتابة و الخط بحيث يستغرق وقتا طويلا في كتابة جملة أو فقرة . التسرع في الإجابة . التداخل وعدم الفصل بين لغة الشارع و اللغة الفصحى .
- كثرة المصطلحات و المسميات لنفس المعنى و لنفس الشيء . عدم مناسبة الدروس المقررة عليهم .
- عدم وجود محفزات للقراءة في البيت و المجتمع . صعوبة نطق الكلمات الجديدة عليه .
- صعوبة الأسئلة و التي لا تفهم إلا بعد تبسيطها . يواجه صعوبة الأسئلة في حفظ الحروف و أشكالها . قراءة النصوص و التعبير عنها. عدم التفرقة بين الحروف المتشابهات ( ط ظ د ذ ) .
- عدم فهم الكلمات المتشابهة التي ليس لها نفس المعنى. ضيق صدر بعض المعلمين اتجاه إجابات التلاميذ الصغار . صعوبة الحفظ .
- كتابة الحروف و تنقيطها . عدم التركيز حين نقل الكلمات .
- بتر بعض حروف الكلمات. الاستعمال المحدود للغة في القسم فقط وعدم تناولها في البيت و الشارع. لا يستطيع التعبير مع زملائه و عائلته و أحيانا عن ذكرياته ومشاعره .
- القراءة المسترسلة . عدم فهم الحروف في السنة الأولى .
- غياب اهتمام الوالدين . صعوبة التهجئة و بخاصة في الكلمات الحاوية لهزمة في الوسط .
- عدم التفرقة بين التاء في الأسماء و الأفعال. صعوبة سرد القصص في بعض الأحيان .
- عدم التركيز في التمارين .
- توظيف الضمائر . التحويل إلى المثنى و الجمع . عدم الرغبة في التعلم . عدم معرفة الحروف الأبجدية حيث يعاني صعوبة حفظها . التردد رغم وجود الإجابة الصحيحة. صعوبة توزيع الوقت بين التلفاز، اللعب، المراجعة. وعلى شاكلتها كانت صعوبات باقي السنوات



## الكفاءات الختامية في اللغة عربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية :

جدول يبين تحقق ومناسبة الكفاءات الختامية في اللغة عربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من منظار المعلمين .

السنة	تحققت		لم تتحقق		غير مناسبة		لم يجب	
	تك	ن	تك	ن	تك	ن	تك	ن
سنة الأولى 20/20	05	%25	03	%15	08	%40	03	%15
	10	%50	02	%10	04	%20	04	%20
	06	%30	05	%25	03	%15	04	%20
	14	%70	01	%5	00	%00	04	%20
	14	%70	02	%10	00	%00	04	%20
	14	%70	01	%5	01	%5	04	%20
	15	%75	01	%5	00	%00	04	%20
	14	%70	02	%10	00	%00	04	%20
	09	%45	05	%25	02	%10	04	%20
	13	%65	00	%00	03	%15	04	%20
	05	%25	03	%15	06	%30	06	%30
	16	%94.11	01	%5.88	00	%00		
سنة ثانية 20/17	16	%94.11	00	%00	01	%5.88		
	14	%82.35	03	%17.64	00	%00		
	06	%35.29	05	%29.41	06	%35.29		
	04	%23.52	00	%00	13	%76.47		
	15	%88.23	00	%00	02	%11.76		
سنة ثالثة 20/17	15	%88.23	00	%00	02	%11.76		
	07	%41.17	08	%47.05	02	%11.76		
	07	%41.17	04	%23.52	06	%35.29		
	12	%80	02	%13.33	01	%6.66		
سنة رابعة 20/15	11	%73.33	03	%20	01	%6.66		
	10	%66.66	04	%26.66	01	%6.66		
	12	%80	02	%13.33	01	%6.66		
	13	%81.25	02	%12.5	01	%6.25		
سنة	11	%68.75	02	%12.5	03	%18.75		
	12	%75	03	%18.75	01	%6.25		
	12	%75	03	%18.75	01	%6.25		
	12	%75	03	%18.75	01	%6.25		

التحليل :

بالنسبة للسنة أولى ابتدائي : حول مجموع الكفايات المسطرة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي

فإن النسب الغالبة تقر بعدم مناسبة كفاية التواصل مع الآخرين شفاهة وكتابة بلغة عربية سليمة وهو

ما عبرت عنه نسبة ( س أ = 40 % ) ونحن نرى تسطير هذه الكفاية لهذه السنة غير منطقي من منطلق

مرحلة تمهيدية خالية من أي رصيد لغوي تعاملي ، بل هو في طور البناء ، أما كفايات لقراءة الحروف والتمييز بينهما ، وفهم المقروء ، وتصوير الحروف والمقاطع واتباعه السطر في الكتابة لكها كفايات معقم له وهو ما عبرت عن نسب تحققها (س أ = 70 %) وهو الحال ذاته مع ترتيب جمل وتراكيب ، فهي غير مناسبة تماما وهو ما عبرت عنه (س أ = 30 %).

#### بالنسبة للسنة ثمانية ابتدائي :

أكدت آراء المعلمين أن كفايات ( القراءة بيسر ، فهم نصوص قصيرة ، وإعطاء معلومات عن نص والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به ) قد تحققت بنسب كبيرة ، أما التعبير شفويا عن مشاعره في مواقف شتى فاختلفت الآراء بين تحققها (س ث = 76.47 %) وعدم تحققها (س ث : 29.41 %) وغير مناسبة 35.29 % أما كفاية كتابة نصوص موجزة ومتنوعة فهي غير مناسبة تماما بنسبة (س ث : 76.47 %) وقد حذفت قرار وبقيت متعلقاتها في الكتاب المدرسي لم تحذف .

#### بالنسبة الثالثة ابتدائي :

- كفاية ( القراءة المسترسلة المعبرة ، وفهم النصوص وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة ) كفايات ممكنة التحقق ومقبولة في نظر المعلمين أما ( تنظيم خطا به الشفوي باستعمال جمل تامة معبرة باختلاف الموافق و ( تحرير النصوص المتنوعة تتجاوز سبعة أسطر وفق تعليمات واضحة ) . فهما كفايتان يصعب تحققها ، بل هناك من يرى عدم مناسبتها (س ثا = 47.05 %) (س ثا = 35.29 %).

#### بالنسبة رابعة ابتدائي :

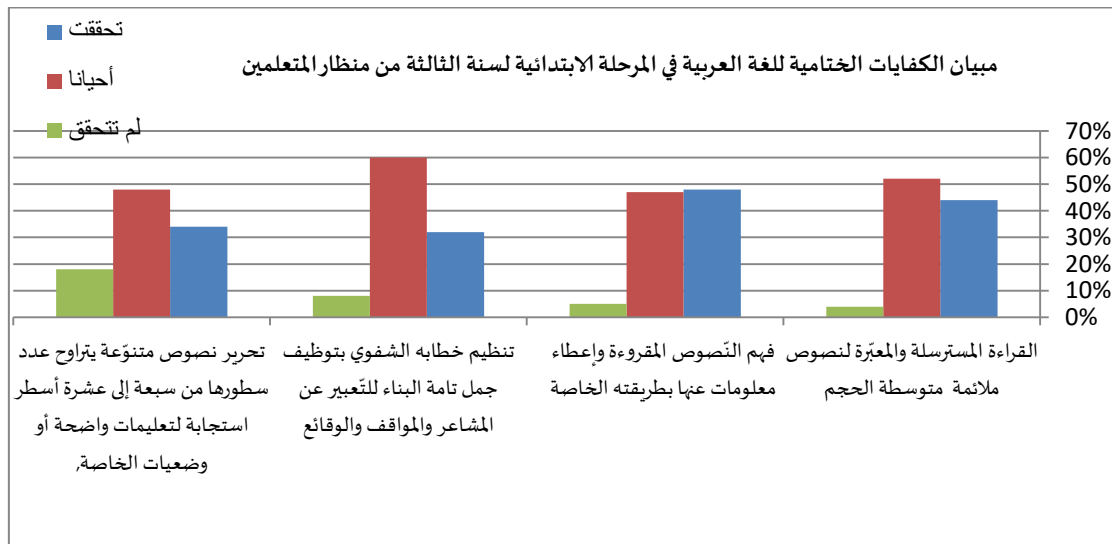
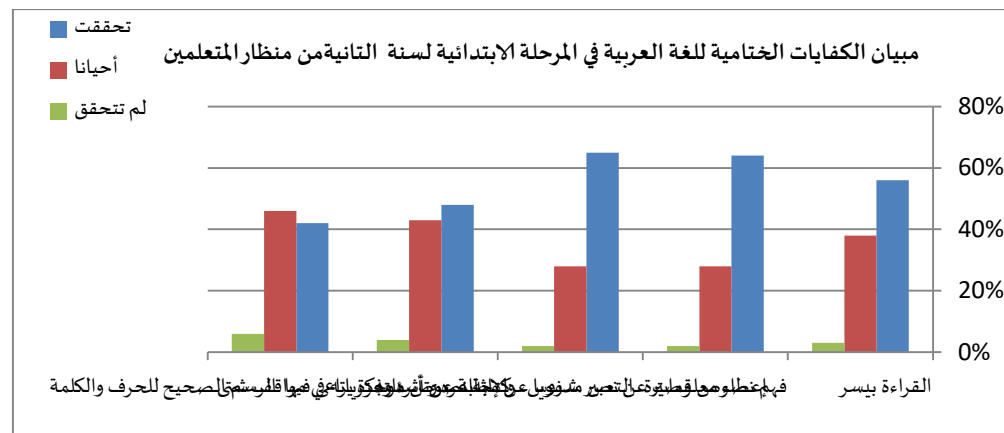
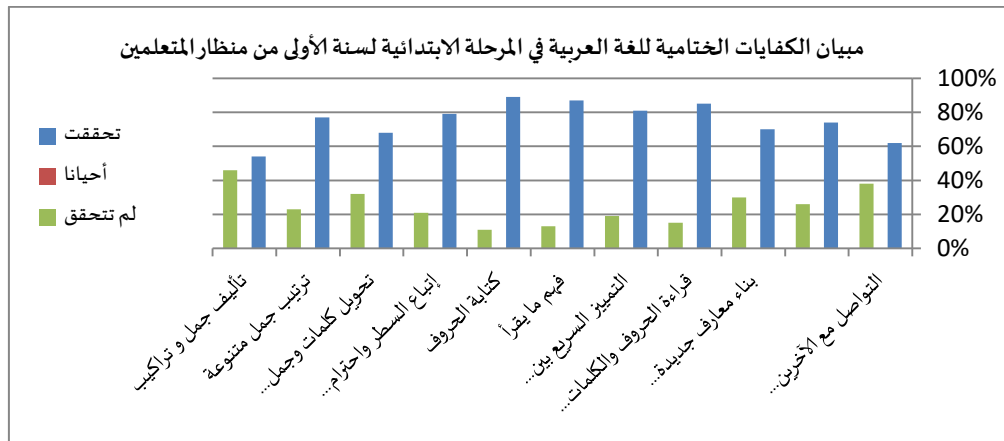
- مجموع الكفايات المسطرة لتلاميذ سنة رابعة ابتدائي ذات الطابع الوصفي شفاهة وكتابة فهما وإنتاجا كلها لها إمكانية التحقق وهو ما عبرت عنه نتائج النسب (س ر = 80 % ، 73.33 ، 66.66 % ، 80 %) رغم وجود نسب تفت تحقق هذه الكفايات (س ر = 13.33 % ، 20 % ، 26.66 % ، 13.33 %) مقابل نسبة تقرر عدم مناسبتها ( 6.66 % ، 6.66 % ، 6.66 % ، 6.66 %) إلا أن ال أغلبية تقرر بإمكانية التحقق ، مما يعطى قراءة مفادها أن هذه الكفايات المسطرة لو تم ضبطها ضبطا صحيحا بسد الثغرات التي لا تناسب التلاميذ ، لأمكننا الوصول إلى كفايات تناسب خصائص تلاميذ هذه السنة .

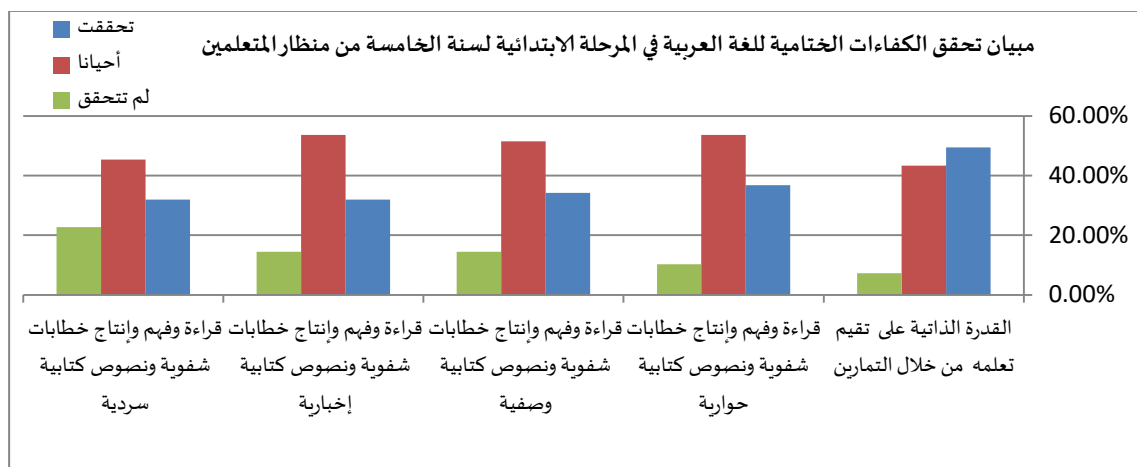
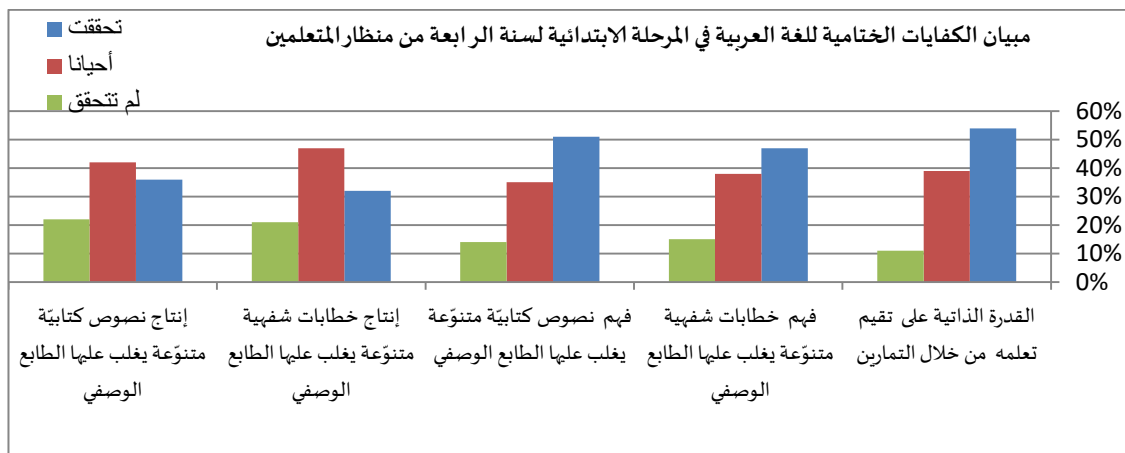
#### بالنسبة خامسة ابتدائية :

تعددت الخطابات وتنوعت كفاياتها على مستوى سنة خامسة (وصفية ، حوارية ، إخبارية سردية ) ، إذ تشير غالبية النسب على تحققها بشكل مرضي ( س خ = 81.25 % ، 68.75 % ، 75،75 ) ، وبخاصة الحوارية لمناسبتها وخصائص التلاميذ رغم وجود نسب تقرر بعدم تحقق هذه الكفايات وهي ليست بالهينة منها 11.25 % ، 12.5 % ، 18.75 % ، 18.75 % ) ، وقد دعمتها نسب آخر وأقرت عدم مناسبتها 6.25 % ، 18.75 ، 6.25 % ، وأعلى نسبة لعدم المناسبة كانت في إنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية وصفية .

### جدول يبين الكفاءات الختامية للغة العربية في المرحلة الابتدائية من منظار المتعلمين

الكفاءات الختامية للغة العربية في المرحلة الابتدائية		العينة		تحققت		أحيانا		لم تحقق	
				ن		ن		ن	
				ن	تك	ن	تك	ن	تك
سنة الأولى	التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة	100/100	62	62	%	00	00	38	%38
	التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع الربط السليم للأفكار	100/100	74	74	%	00	00	26	%26
	بناء معارف جديدة بوساطة المحاكاة وتصوير المفاهيم	100/100	70	70	%	00	00	30	%30
	قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة	100/100	85	85	%	00	00	15	%15
	التمييز السريع بين الأصوات نطقا والحروف كتابة	100/100	81	81	%	00	00	19	%19
	فهم ما يقرأ	100/100	87	87	%	00	00	13	%13
	كتابة الحروف	100/100	89	89	%	00	00	11	%11
	إتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة .	100/100	79	79	%	00	00	21	%21
	تحويل كلمات وجمل مسموعة أو منطوقة إلى كلمات وجمل مكتوبة	100/100	68	68	%	00	00	32	%32
	ترتيب جمل متنوعة	100/100	77	77	%	00	00	23	%23
	تأليف جمل و تراكيب	100/100	54	54	%	00	00	46	%46
	القراءة ببسر	100/100	56	56	%	38	38	03	%3
سنة ثانية	فهم نصوص قصيرة	100/100	64	64	%	28	28	02	%02
	إعطاء معلومات عن نص مدروس ، والإجابة عن أسئلته	100/100	65	65	%	28	28	02	%2
	التعبير شفويا عن مشاعره وتأثيره وذكرياته في مواقف شتى	100/100	48	48	%	43	43	04	%04
	كتابة نصوص موجزة يراعى فيها الرسم الصحيح للحرف والكلمة	100/100	42	42	%	46	46	06	%06
	القراءة المسترسلة والمعترة لنصوص ملائمة متوسطة الحجم	100/100	44	44	%	52	52	04	%04
سنة ثالثة	فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة	100/100	48	48	%	47	47	05	%05
	تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والوقائع	100/100	32	32	%	60	60	08	%08
	تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات الخاصة.	100/100	34	34	%	48	48	18	%18
	القدرة الذاتية على تقييم تعلمه من خلال التمارين	100/100	54	54	%	39	39	11	%11
سنة رابعة	فهم خطابات شفوية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي	100/100	47	47	%	38	38	15	%15
	فهم نصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي	100/100	51	51	%	35	35	14	%14
	إنتاج خطابات شفوية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي	100/100	32	32	%	47	47	21	%21
	إنتاج نصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي	100/100	36	36	%	42	42	22	%22
	القدرة الذاتية على تقييم تعلمه من خلال التمارين	100/97	48	48	%	43.29	42	07	%7.21
سنة خامسة	قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية حوارية	100/97	35	35	%	53.60	52	10	%10.30
	قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية وصفية	100/97	33	33	%	51.54	50	14	%14.43
	قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية إخبارية	100/97	31	31	%	53.60	52	14	%14.43
	قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية سردية	100/97	31	31	%	53.60	52	14	%14.43
	قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية سردية	100/97	31	31	%	45.36	44	22	%22.68





## التحليل :

### بالنسبة سنة أولى ابتدائي :

بالنظر إلى الكفايات المسطرة لتلاميذ سنة أولى ابتدائي فإننا نجد اجمالا تحقق ثلثي هذه الكفايات فيما لم يتحقق الثلث الآخر ففي كفاية التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة رأّت نسبة ( ت س أ = 62 % ) تحققها فيما نفت ذلك نسبة ( ت س أ = 38 % ) ، أما كفاءة التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع الربط السليم للأفكار فتحققها كان بنسبة ( 74 % ) وعدم تحققها كان بنسبة ( 26 % ) ، كفاءة بناء المعارف بواسطة المحاكاة وتصور المفاهيم فحقق عند ( 70 % ) وغاب التحقق عند ( 30 % ) ، قراءة الحروف والكلمات والنصوص القصيرة تحقق بنسبة ( 85 % ) ولم يتحقق بنسبة ( 15 % ) ، التمييز بين الأصوات نطقا والحروف كتابة تميزا سريعا تحقق بنسبة ( 81 % ) وخاب التحقق بنسبة ( 19 % ) ، الفهم القرائي تحقق بنسبة ( 87 % ) ولم يتحقق بنسبة ( 13 % ) ، كتابة الحروف تحققت بنسبة ( 89 % ) وانتفى تحققها بنسبة ( 11 % ) ، أما اتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة فتحققت

بنسبة ( 79 % ) ولم تتحقق عند ( 21 % ) من تلاميذ هذه العينة . أما تحويل كلمات وجمل مسموعة أو منطوقة إلى مكتوبة فتحققت بنسبة ( 68 % ) ولم تتحقق بنسبة ( 32 % ) ، وترتيب جمل متنوعة تحققت كفايته بنسبة ( 77 % ) ولم يتحقق بنسبة ( 23 % ) ، وآخر كفاية تحصيلية هي تأليف جمل وتراكيب ، ، فمثلته نسبة ( 54 % ) متحققة و ( 46 % ) غير متحققة .

فالنظر إلى مجموع هذه الكفايات من حيث التحقق وعدمه ، - هذا الأخير معيار أكيد على عدم مناسبة هذه الكفاءات عند عدد معتبر من التلاميذ - يرى أن ما جاوزت نسب تحققه ( 80 % ) فهي مناسبة إلى حد كبير مستويات التلاميذ أما ما جاء تحت هذه النسبة فهو قطعاً غير مناسب وهو ما نلاحظه بشكل واضح مع الكفاءة الأخيرة في تأليف جمل وتراكيب مع تلميذ في طور التمهيد في تعلم المكتسبات اللغوية .

بالنسبة سنة ثانية ابتدائي : أبانت نتائج كفايات ت اللغة العربية لتلاميذ السنة ثانية ابتدائي بين التحقق وعدمه ، على نسبة هذا التحقق بمستويات غير مرضية مع ما هو منتظر ، هذا و تشير نسب تحقق كفاءة القراءة بيسر ( ت س ثا 56 % ) وتحققها أحيانا بنسبة ( 38 % ) وعدم تحققها مطلقا بنسبة ( 03 % ) ، كما تشير نسب كفاية فهم نصوص قصيرة إلى هذا الحكم وهو ما جسدت نسبة التحقق ( 64 % ) وتحققها أحيانا ( 28 % ) وعدم تحققها بنسبة ( 02 % ) ، ونفس النسب كانت مع كفاية إعطاء معلومات عن نص مدروس والإجابة عن اسئلته أما كفاءة التعبير شفويا عن المشاعر وذكرياته في مواقف شتى فتحققها كان بنسبة ( 48 % ) وعدم تحققها كان بنسبة ( 04 % ) وآخر كفاية كانت بنسبة نصوص موجزة صحيحة الرسم الخطي فتحققها كان بنسبة ( 42 % ) وتحققها أحيانا بنسبة ( 46 % ) وعدم تحققها كان بنسبة ( 04 % ) .

بالنسبة السنة الثالثة ابتدائي : جاء حال تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي حال السنتين السابقتين لها ، إذ تحقق الكفاءات عند تلاميذها نسبي بشكل واضح وهو المعبر عنه بـ ( أحيانا ) . وغلبته على نسب التحقق وعدمه ، وهو ما نجده مع كفاية القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة متوسطة الحجم إذ جاء نسبة تحققها أحيانا ( 52 % ) فيما أقرت نسبة ( 44 % ) بتحققها وهو ما نفتته نسبة ( 04 % ) التي ترى عدم تحققها مطلقا . أما كفاية فهم المقروء وإعطاء معلومات عنه بطريقته الخاصة فتحقق بنسبة ( 48 % ) ، وتحقق أحيانا بنسبة ( 47 % ) ، فيما أقرت نسبة ( 05 % ) بعدم تحققه ، أما كفاية تنظيم خطاب شفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والوقائع فنسبة تحققها ( أحيانا ) بلغت ( 60 % )

، بينما دلت نسبة ( 32 % ) على تحقق هذه الكفاية والتي نفتها نسبة ( 08 % ) ، أما فيما يخص كفاءة تحرير نصوص متنوعة يترواح عدد سطورها أكثر من سبعة أسطر استجابة لتعليمات واضحة فإن نسبة تحققها أحيانا كانت ( 48 % ) ، بينما أقرت نسبة ( 34 % ) تحققها الذي نفته نسبة ( 18 % ) .

**بالنسبة سنة رابعة ابتدائي :** تقاربت النسبة بين التحقق المطلق والتحقق النسبي في كفايات اللغة العربية للسنة رابعة ابتدائي . والتي دار محور تعلمها حول فهم الخطابات الشفهية والكتابية ذات النمط الوصفي وإنتاجها ، وبمعاينة النتائج نجد أن كفاءة القدرة الذاتية على تقييم التعلم من خلال التمارين قد تحققت بنسبة ( 54 % ) بينما تحققت نسبيا ( 39 % ) فيما رأت نسبة ( 11 % ) و عدم تحققها عندهم . أما كفاية فهم خطابات شفهية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي فتحققت بنسبة ( 47 % ) و تحققت ( أحيانا ) بنسبة ( 38 % ) وهناك من يرى عدم تحققها عنده ومثلتهم نسبة ( 15 % ) أما فهم النصوص الكتابية لذات النمط فتحققت بنسبة ( 51 % ) وتحققت أحيانا بنسبة ( 35 % ) ولم تتحقق عند نسبة ( 14 % ) من التلاميذ ، هذا فيما يخص فهم الخطابات والنصوص ذات الطابع الوصفي إذ تحققت هذه النسب مع نسب إنتاج عجزت نسبة ( 21 % ) على تحقيقها ، وتتقارب هذه النسب مع نسب إنتاج النصوص الوصفية إذ تحققت هذه الكفاية أحيانا بنسبة ( 42 % ) وتحققت كلية بنسبة ( 36 % ) ولم تتحقق عند نسبة ( 22 % ) من التلاميذ .

**بالنسبة السنة خامسة ابتدائي :** تنوعت الأنماط المقررة على تلاميذ السنة خامسة ابتدائي بين الحواري والوصفي والإخباري والسردى إذ انحصرت الكفايات المخصصة لهم حول قراءة وفهم وإنتاج الأنماط الأربع سالفة الذكر .

وبالنظر إلى إجمالي النسب الموضوعية بين أيدينا يظهر جليا نسبية تحقق ما سلف ذكره ، فبخصوص قراءة وفهم وإنتاج الخطابات الشفهية والكتابية ذات الطابع الحوارى تحققت أحيانا بنسبة ( 53.60 % ) وتحققت كلية بنسبة ( 35 % ) عند بعضهم فيما رأت نسبة ( 10.30 % ) عدم تحققها عندهم ، هو الحال ذاته مع النمط الوصفي إذ تقرر النسب بتحقيق أحيانا ( 51.54 % ) وتحقيقه كلية بنسبة ( 34.2 % ) فيما رأت نسبة ( 14.43 % ) أنه لم يتحقق عندها ذلك ، أما في النمط الإخباري فتحقق أحيانا بنسبة ( 53.60 % ) وتحقق كلية بنسبة ( 31 % ) ولم يتحقق من منظار التلاميذ بنسبة ( 14.43 % ) أما النمط السردى وهو أصعبها فتحقق جزئيا بنسبة ( 45.36 % ) وتحقق كلية عند بعض التلاميذ بنسبة ( 31.95 % ) . ولم يتحقق عند البعض بنسبة ( 22.68 % ) ، أما كفاية امتلاك التلميذ لقدرة التقييم الذاتي

من خلال التمارين فترى نسبة ( 49.48 % ) أنه تحقق لديها في حين ترى نسبة ( 43.29 % ) أنه نسبي الحدوث عندها ، في حين أنكرت نسبة ( 22.68 % ) امتلاكها ذلك .

جدول يبين الكفايات صعبة التحقق لعدم مناسبتها مع خصائص تلميذ المرحلة الابتدائية من منظار

#### المفتشين

الكفاءات صعبة التحقق من منظار المفتشين	العينة	تك	ن
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص.	30/9	04	%44.44
يستعمل بناء المعلومات الواردة في النص.	30/9	01	%11.11
يستعمل إستراتيجية القراءة وتقييم نفسه.	30/9	04	%44.44
القدرة على فهم و إنتاج خطابات شفوية متنوعة الأنماط	30/9	05	%55.55
	30/9	04	%44.44
	30/9	03	%33.33
	30/9	03	%33.33
القدرة على كتابة نص كتابي متنوع	30/9	04	%44.44
	30/9	02	%22.22
	30/9	04	%44.44
	30/9	03	%33.33
يختار الأفكار وينظمها.	30/9	05	%55.55
القدرة على توظيف الكتابة لأغراض مختلفة.	30/9	03	%33.33
القدرة على إبداء الرأي كتابيا في أي موضوع.	30/9	03	%33.33
الكتابة السليمة في جميع الأنشطة.	30/9	04	%44.44
استيعاب الظواهر الإملائية والتعود على كتابتها.	30/9	04	%44.44
إتقان الخط والتحكم في المهارات الخطية برسم الحروف رسما سليما والتحكم في علامات الوقف	30/9	03	%33.33
التحكم في تطبيق الظواهر النحوية والإملائية.	30/9	06	%66.66
استخدام الخط في مواقف معيشية ومدرسية وغيرها.	30/9	04	%44.44
تقويم المعلومات آليا قصد تدارك الأخطاء.	30/9	03	%33.33
التحكم في الدقة والنظام في عرض الإنتاج الكتابي وتوظيف التعليمات واستخدامها استخداما سليما في وضعيات مدرسية وغير مدرسية.	30/9	04	%44.44
استخدام قدراته الصوتية والفنية والأفكار والمعاني والصور الفنية المكتسبة من المادة في مختلف النشاطات المدرسية وغير المدرسية.	30/9	01	%11.11
استيعاب القواعد النحوية والصرفية.	30/9	03	%33.33
التحكم في اللغة العربية الفصيحة كتابة ونطقا.	30/9	05	%55.55

**التحليل :** عدد المفتشون مجموع الكفايات القاعدية والختمية التي يرون أنها صعبة التحقق عند

تلميذ المرحلة الابتدائية ، لعل أهمها ( التحكم في تطبيق الظواهر النحوية والاملائية ) ( م : 66.66 % ) (

كفاءة اختيار الأفكار وتنظيمها : 55.55 % ) ( التحكم في اللغة العربية الفصيحة كتابة ونطقا : 55.55 % )

وهناك مجموعة معتبرة من الكفايات يصعب تحققها لكن صعوبتها أقل مما ذكرنا سلفا على شاكلة (

إعادة بناء المعلومات الواردة في النص : 44.44 % ) ( القدرة على فهم وإنتاج خطابات شفوية إخبارية :

44.44 % ) ( كتابة نص وصفي 44.44 ، الكتابة في جميع الأنشطة سليمة 44.44 ، وقد أوضحنا في

الجدول مجموع الكفايات صعبة التحقق مميزة بلون غامق .



ما الذي تفضل حذفه من مناهج اللغة العربية لسنوات الابتدائي

السنة الأولى: النشاط: الكتابة تحتاج إلى خط كبير

السنة الثانية: المحور: الاكتشافات /عالم الحيوانات ، النشاط: التحويلات المثنى ، الجمع دون قاعدة، الصيغ ربما لعل إذ الشرطية ، جمع التكسير ،

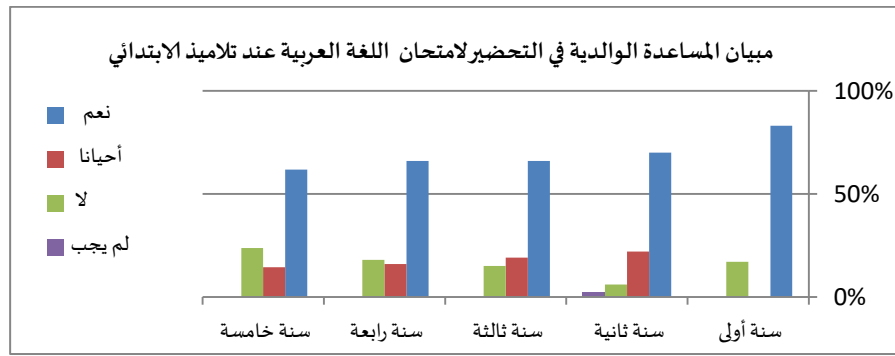
السنة الثالثة: النشاط: السحابة المسافرة ، البط الصغير ، الصفة والحال دون قاعدة ،

السنة رابعة: المحور: التغذية الصحية /الرياضة البدنية والفكرية ، النشاط: اللازم والمتعدي جمع المذكر وجمع المؤنث السالم

السنة خامسة: المحور: الرحلات و الأسفار، النشاط: تصنعان من الطين تحفا ، الأفعال والأسماء الخمسة ، كرسنوفر كولومبس مكتشف أمريكا

جدول يبين المساعدة الوالدية في التحضير لامتحان اللغة العربية عند تلاميذ الابتدائي

المساعدة الوالدية في التحضير لامتحان اللغة العربية	السنة المدروسة	العينة	تك	ن
نعم	سنة أولى	100/100	83	83%
	سنة ثانية	100/100	70	70%
	سنة ثالثة	100/100	66	66%
	سنة رابعة	100/100	66	66%
	سنة خامسة	100/97	60	61.85%
أحيانا	سنة أولى	100/100	00	00%
	سنة ثانية	100/100	22	22%
	سنة ثالثة	100/100	19	19%
	سنة رابعة	100/100	16	16%
	سنة خامسة	100/97	14	14.43%
لا	سنة أولى	100/100	17	17%
	سنة ثانية	100/100	06	06%
	سنة ثالثة	100/100	15	15%
	سنة رابعة	100/100	18	18%
	سنة خامسة	100/97	23	23.71%
لم يجب	سنة أولى	100/100	00	00%
	سنة ثانية	100/100	02	02%
	سنة ثالثة	100/100	00	00%
	سنة رابعة	100/100	00	00%
	سنة خامسة	100/97	00	00%



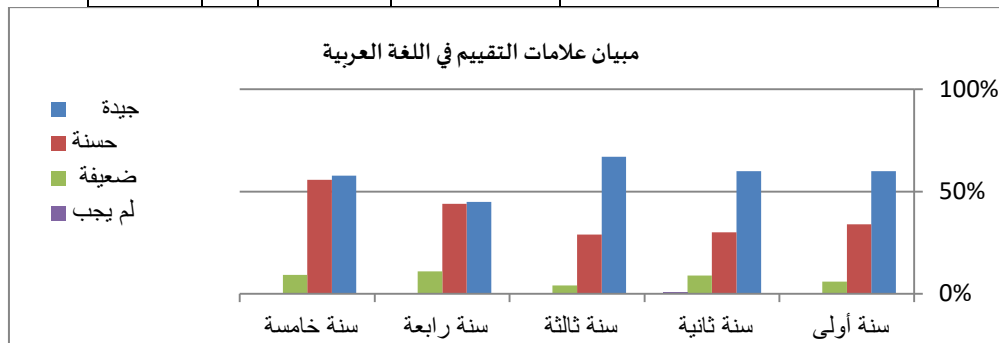
التحليل : مع الإصلاح الجديد في مناهج التعليم قاطبة وتحول النظرة إلى التعليم وانتقال مركزيته إلى المتعلم صار لزاما تظافر جهود المحيطين به لمساعدته على التعلم ، ولعل سياق الامتحان أكثر السياقات التعليمية احتياجا للمساعدة ، لذا نجد تحبذ العائلة وعلى رأسها الوالدين في مساعدة أبنائهم للتحضير للامتحانات مما يعطي دفعا نحو التعلم ويسهل الشائك منه بأسلوب تشاركي تفاعلي يرسخ التعلم ويصوبه . وفي معرض سؤالنا لعينتنا حول وجود المساعدة الأبوية في التحضير لامتحانات اللغة العربية أكدت ال أغلبية وجودها ( ت س أ = 83 % ، ت س ث = 70 % ، ت س ثا = 66 % ، ت س ر = 66 % ، ت س خ = 61.85 % ) بينما نفت النسب الأقل منها ( ت س أ = 17 % ، ت س ث = 06 % ، ت س ثا = 15 % ، ت س ر = 18 % ، ت س خ = 23.7 % ) وجود هذه المساعدة ، أما النسب المتبقية ( ت س أ = 00 % ، ت س ث = 22 % ، ت س ثا = 19 % ، ت س ر = 16 % ، ت س خ = 14.43 % ) فأقرت أن هذه المساعدة موجودة أحيانا وغائبة أحيانا أخرى .

والمساعدة في التحضير للامتحانات يعطي لنا مؤشرات حول عدم استطاعة التلميذ الاكتفاء بقدراته الخاصة لتعلم محتويات مناهج اللغة العربية ، بل هو بحاجة إلى مساعدة للوصول إليها مما يقر عدم مناسبتها لمجموع خصائص متعلمي هذه المرحلة .

هذا من جهة أو من جهة أخرى يعطي لنا مؤشر آخر وهو الوعي الحاصل لدى الأسر الجزائرية في ضرورة الدعم النفسي وماله من آثار إيجابية في التحصيل العلمي ، أما بخصوص عدم وجود مساعدة فمسبباته كثيرة لعل أهمها : انشغال الوالدين ، انعدام المستوى التعليمي عند بعضهم أو اكتفاء التلميذ بقدراته الفردية القادرة على التعلم الذاتي . وهي قليلة ان نقل نادرة نوعا ما .

### جدول يبين علامات التقييم في اللغة العربية من منظار تلاميذ المرحلة الابتدائية

علامات التقييم في اللغة العربية	السنة المدروسة	العينة	ت	ن
جيدة	سنة أولى	100/100	60	60 %
	سنة ثانية	100/100	60	60 %
	سنة ثالثة	100/100	67	67 %
	سنة رابعة	100/100	45	45 %
	سنة خامسة	100/97	56	57.73 %
حسنة	سنة أولى	100/100	34	34 %
	سنة ثانية	100/100	30	30 %
	سنة ثالثة	100/100	29	29 %
	سنة رابعة	100/100	44	44 %
	سنة خامسة	100/97	54	55.67 %
ضعيفة	سنة أولى	100/100	06	06 %
	سنة ثانية	100/100	09	09 %
	سنة ثالثة	100/100	04	04 %
	سنة رابعة	100/100	11	11 %
	سنة خامسة	100/97	09	09.27 %
لم يجب	سنة أولى	100/100	00	00 %
	سنة ثانية	100/100	01	01 %
	سنة الثالثة	100/100	00	00 %
	سنة رابعة	100/100	00	00 %
	سنة خامسة	100/97	00	00 %



**التحليل:** رغم أن بيداغوجيا الكفايات تعتمد في تقييمها على الملاحظات كفاء / غير كفاء ، إلا أن واقعنا الدراسي ما زال محتفظا بالمعايير التقليدية لتقييم والمتمثلة في العلامة العددية ترافقها ملاحظة ممتاز / جيد / متوسط / ضعيف . وفي حديثنا عن علامات التقييم عند تلامذتنا بين الجودة والضعف جاءت نسب الجودة غالبية نوعا ما وهو ما مثلته نسب ملاحظة ( جيد ) ( ت س أ = 60 % ، ت س ث = 60 % ، ت س ثا = 67 % ، ت س ر = 45 % ، ت س خ = 57.33 % ) ، أما ملاحظة ( حسن ) فمثلتها نسب ( ت س أ = 34 % ، ت س ث = 30 % ، ت س ثا = 29 % ، ت س ر = 44 % ، ت س خ = 55.67 % ) أما ( ضعيف ) فتمثلت نسب تلاميذها في ( ت س أ = 06 % ، ت س ث = 09 % ، ت س ثا = 04 % ، ت س ر = 11 % ، ت س خ = 09.27 % ) .

وما يلاحظ أن جودة العلامات قد رافقت السنوات الأولى من التعلم وبساطته ومع ترجمه نحو الصعوبة تغيرت تلك العلامات نحو المتوسط والضعف . مما يعطي قراءة في صعوبة لتعلم محتويات مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

و أخيرا من التنظيرات والتحليلات يمكن تخير استراتيجيات تطويرية لما تم تناوله.

#### استراتيجيات الفصل :

#### بالنسبة للسنة أولى ابتدائي:

اقترح معلمو العينة مجموعة من التدابير والإجراءات لتعليم و الخط و الكتابة لتلاميذ سنة أولى ابتدائي كان أهمها :

- العودة إلى المرحلة التمهيدية برسم الخطوط و الأشكال .
- إعداد نماذج مجسمة للأشكال و الخطوط المقترحة .
- إعادة كراس الأنشطة اللغوية .
- التبسيط الشديد في مقترحات الخطوط و الكتابة و استعمال عبارات أقل بساطة و أكثر دقة وتشويق .

#### في النشاط (أصوغ) :

من بين ما أقترحه المعلمون في هذا النشاط نذكر :

- تنوع الصور الخارجية .
- اعتماد الوسائل المحسوسة و البطاقات التركيبية كونها أنجع من الصيغ البسيطة .

في نشاط (أميز) : اقترح المعلمون تكثيف و تنوع التمارين .

في نشاط (أذكر) : اقترح المعلمون ضرورة مراعاة الفروق الفردية في الاستدكار لتوزيع الفرص بين التلاميذ .

أدمج مكتسباتي : اقترح المعلمون في هذا النشاط بعض الإجراءات نذكر منها :

- \* إعادة النظر في بعض المشاهد كونها غير كافية .
  - \* إعطاء أسئلة تتمحور حول الهدف المطلوب لاستخراج الجملة .
  - \* إعادة كراس الكتابة و التمارين .
  - \* تدعيم النشاط بصور خارجية من الواقع
  - \* إدراج نشاطات تدرس فيها الصيغ أو الحرف المدروس .
- مجموع الأنشطة التي يفضل المعلمون حذفها كونها صعبة على التلاميذ :**

يفضل المعلمون حذف : \* التعبير الكتابي \* أدوات الكتابة \* الرسم

**مجموع الأنشطة التي يفضل المعلمون زيادة منها :**

يفضل معلمو سنة أولى ابتدائي زيادة زمن القراءة و التعبير و الظواهر اللغوية كون وقتها أقل من محتواها المقرر إلى جانب عدد التلاميذ الكبير.

**مجموع الوحدات التي يفضل معلمو سنة أولى ابتدائي حذفها :**

ذكر المعلمون مجموعة وحدات رأوا أنه لا جدوى من إدراجها في الوحدات المقررة لتلاميذ سنة أولى ابتدائي ومن الوحدات التي ذكرت :وحدة الرياضة و التسلية / وحدة الكهرباء / وحدة دار البلدية .  
بالنسبة للسنة ثانية ابتدائي: كانت لهم اقتراحات حذف.

**المشاريع التي يفضل معلمو سنة ثانية ابتدائي حذفها :**

- الطبيعة في بلادي
- كتابة بورتريه
- مشروع بطاقة استعمال
- البارومتر
- كل المواضيع البعيدة عن واقع التلميذ .

**المحفوظات التي يفضل معلمو سنة ثانية ابتدائي حذفها**

- حذف بعض الأبيات من المحفوظات الطويلة .

- سفينة الفضاء

\*بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي :

- التركيز على النصوص السهلة .
- اعتماد أسلوب التشويق و الترفيه عين اختيار النصوص .
- اعتماد الرسومات الواضحة .
- إيجاد طرق و حلول لمتعثرى القراءة .
- توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة للإيضاح السريع .
- عقد دورات تكوينية و ندوات جادة و فعالة لتكوين معلمين كل عامين على الأقل .
- جعل مسابقات بين الأقسام و المدارس لخلق تنافس ودفع الروتين وإثراء المدرسة بمكتبة وقاعات إنترنت .
- تقليص حجم النصوص واختيار نصوص عملية بلغة بسيطة ، مع الإبقاء على النصوص السردية ذات العرض القصصي ، مثال النصوص العلمية (نظافة الجسم ، تنظيف الأسنان
- الرقي بالمستوي اللغوي للنصوص المدروسة .
- إعطاء مسؤولية برنامج التعلم الابتدائي في نشاط اللغة العربية ( الأكثر اختصاصا وعمقا وتعاملا في الميدان .
- اعتماد الأسلوب البناء و السهل ، تكون حلقاته مترابطة غير منفكة عبر السنوات السابقة و اللاحقة مجتمعة .

الأنشطة التي يفضل حذفها :

- التعبير والقراءة / صفة و الحال و الفرق بينهما / النصوص الطويلة / درس الصرف / التمييز بين الجمل الاسمية و الفعلية ، التاء المفتوحة و المربوطة / نص مهرجان الألعاب / نص الهاتف النقال / قوس قزح و العصفير / بين الماء و السماء .

- درس جهاز الحاسوب / نسبة 5% من مواضيع و أنشطة اللغة العربية / جمع المذكر السالم / تصريف الأفعال مع الضمائر / الوضعية الادماجية / دروس القواعد و الإعراب / نص " في مسيح الحديقة" / عدم فهم كيفية التلخيص / التعبير الشفهي.

\*بالنسبة للسنة رابعة ابتدائي :

#### المحاور التي يفضل المعلمون حذفها :

- نشاط "أثري لغتي" مع أهميته إلا أن الوقت الكافي لتقديمه غير موجود .
- حذف المشاريع المحذوفة .
- النصوص التي لا تتماشى مع التطور العلمي أو الواقع المعيش للمتعلم .
- القواعد الصرفية و النحوية.
- الحكايات الخيالية البعيدة عن المخيلة المتعلم .

#### استراتيجيات معلمي سنة رابعة ابتدائي في تعليم اللغة العربية

- في نشاط التعبير الكتابي يجب عدم تقييد المتعلم بتوظيف صيغ و تراكيب معينة .
- التمديد في حصص اللغة العربية و التركيز على حصة التعبير الكتابي .
- إعطاء الوقت الكافي للأنشطة الادماجية بمعنى مدة ساعة ونصف بدل 45 دقيقة.
- توسيع مكتسبات المتعلم و تطويرها ، أي تعزيز التحكم في التعلّمات الأساسية قصد التحكم في الكفاءات اللغوية المستهدفة في ميادين التعلم .
- التواصل باللغة العربية السليمة واستعمالها في بقية الأنشطة والمواد الأخرى
- جعل المتعلم يتوصل إلى استعمال القراءة و الكتابة و التعبير لتفعيل التكامل المطلوب ، وذلك قصد تعزيزي التعليم الذاتي ، وروح البحث لاكتشاف محيطه و فضاءات أخرى يجدها في المطالعة و النصوص اللغوية التي تنتهي حصيلته اللغوية و المعرفية .

- إرجاع نظام التخصص في تعليم تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي. معلم مكلف بالأنشطة اللغوية ، وآخر مكلف بالأنشطة العلمية، وهذا لثبوت نجاعته في الواقع من خلال التجربة السابقة ومن جهة أخرى ما تلمحه في قدرات المعلمين .
- إعداد قنوات تلفزيونية جزائرية للمناهج الدراسية .

**\*بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي : المحاور والأنشطة والمشاريع التي يجب على المعلمون حذفها :**

- إعراب الفعل المعتل.
  - إعراب الفعل الناقص في حالة الجزم .
  - الاستثناء بغير و سوى .
  - بعض الأنشطة المعرفية في القراءة ( فوكس والحماية المدنية ) كريستوف كولومبس .
  - الأنشطة التي لا تمت بصلة لثقافتنا الإسلامية والعربية .
- اقترح معلمي سنة خامسة لتعليم أنشطة اللغة العربية :** عودة سنة سادسة بالمنهاج القديم و تطويره وفق المقاربة بالكفاءات.

- زيادة حجم حصص اللغة العربية .
- إعداد كتاب للتطبيقات منفصل عن الأنشطة الرئيسية.
- العمل على ترسخ القيم الإنسانية و التفتح على ما حولنا و التعايش مع الآخرين وفق تعاليم الإسلام الحنيف.
- الاعتماد على النصوص الجزائرية و العربية الثرية بالمفردات العربية القحة ، والابتعاد عن كل ما هو أجنبي وليس من ثقافتنا.
- تفويج التلاميذ بدل القسم كله.
- إنشاء كتاب موحد للغة العربية يشمل النص و التعبير الشفوي والظواهر النحوية و الصرفية منه و الإملائية .



- حذف الدروس المحذوفة منه .
- التركيز على المقاربة النصية لأنها آتت أكلها وجاءت بنتائج جيدة .
- تأليف كتاب المطالعة للسنة الخامسة لتكون سندا ورصيда لغويا .
- تخفيف الأنشطة و الاهتمام بنطق ورسم الحروف و تعليم قراءتها بشكل سليم في السنوات الأولى التعليمية .
- العودة إلى نظام التعليم الأساسي قراءة + خط + حساب .
- الابتعاد عن الحشو والتلفيق .
- التقليل من الحجم الساعي للأنشطة الثانوية و التركيز على ما هو أهم .
- طباعة كتب مدرسية مطابقة للمناهج .
- استراتيجية تعليمية النصوص : إعادة الاعتبار للاستعمال الشفوي للغة العربية، وذلك عن طريق  
توظيف أنشطة لغوية شفوية.
- الاستفادة من المناهج النقدية الحديثة وذلك بعد تقديم حصص نظرية مبسطة عن أهم تلك المناهج .  
وتقريب مصطلحاتها من المتعلمين.
- إعطاء الفاعلية الأكبر في الدرس للمتعلم الذي طالما كان مستقبلا، وذلك بمراعاته في كل خطوة من خطوات الدرس و إشراكه في التخطيط له وتوريثه في قراءة النصوص.
- مراعاة خصائص النصوص المختلفة والتكيف معها بمرونة، إذ إن تطبيق طرائق التحليل عنوة على كل أنواع النصوص من شأنه إلغاء خصوصيتها النوعية والنصية وبخاصة إذا كانت طريقة مقيدة بخطوات محددة.
- الكشف عن الخصائص المتنوعة للغة العربية، ودفع المتعلم نحو إدراك قدرة اللغة العربية على استيعاب منجزات الحضارة والتعبير عن كل السياقات والأبعاد التداولية.

- الاهتمام بالتقويم التكويني القائم على كثرة الأسئلة أثناء الدرس والأنشطة التطبيقية والتقويمية وهذا النوع من التقويم يساهم في معالجة الأخطاء .
- إثارة تفكير المتعلم ودفعه للنقد والاعتراض ، مع التركيز في ذلك على إتباع سبل تحقيق الفهم.
- الاهتمام بالقراءة الداخلية للنصوص.
- فتح الفعل القرائي على نصوص وأفكار أخرى والتنوع في الأنشطة التطبيقية والتقويمية.<sup>1</sup>
- مراعاة اختيار النصوص التي توفر الأهداف المرغوبة من تدريس الأدب وذلك أن النصوص لا تمثل هدفا بحد ذاتها ولكنها الطريق لإغناء حياة التلميذ.
- من الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها اختيار النصوص هو تمثيل روح العصر و إبراز خصائصه
- واتجاهاته ، كما يختار بحسب الجودة في الموضوع والمعنى والأسلوب وأن يحقق النص في الوقت ذاته المتعة الأدبية ، وتهذيب النفس وإثارة العواطف الجميلة والشعور النبيل.
- حسن اختيار الوسائل التعليمية لتوفير الوقت والجهد بالإضافة إلى زيادة الوضوح والإثارة.
- يجب أن تتوفر في النصوص السهولة والبعد عن التعقيد.
- البعد عن النصوص التي تثير العصبية وتحثي النزعات القبلية.
- يجب أن تكون النصوص المختارة مسيرة لأهداف المنهاج التربوي.
- تهذيب الوجدان والعواطف ، ومناسبتها من حيث الطول حتى يمكن استنباط الأحكام الأدبية.
- اختيار الوسائل المتطورة المواكبة للتكنولوجيا لتأرق النصوص التعليمية المختارة للمتعلمين حتى تسهل عليهم الاستيعاب في وقت قصير.
- يجب تفادي التبسيط الشديد في عرض المفاهيم والمعلومات حتى يمكن تفادي التأثير الضار على المتعلم.

<sup>1</sup> لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط1، 2008، ص 173 ، 174.

استراتيجيات المعجم: استعمال الألفاظ التي تتفق والتطور الحضاري والعلمي والتقني الشائعة بتجنب الألفاظ الزائلة التي هضمها الدهر ماعدا الألفاظ التي استرجعت حيويتها وأصبحت متداولة بين أفراد المجتمع.

- تجنب الألفاظ الغريبة والمجهولة والألفاظ الأجنبية حتى لا يشعر المتعلم وكأن لغته لغة أجنبية فيقع في اكتساب الخطأ وهذا سيؤثر سلباً على تكوينه وحتى في تربيته.
- الانسجام والتنسيق بين معاني الألفاظ الواردة في الكتاب المدرسي وفي المعجم على حد سواء.
- الابتعاد عن الألفاظ التي لم ترد في المعاجم وليست مستعملة لا في الكتب ولا في الواقع الاجتماعي.
- ربط المصطلحات التعليمية بمفاهيم المقاربة بالكفاءات.
- الارتقاء بشكل تدريجي لتطوير لغة المتعلم مراعاة للمستوى الذهني والنفسي وقدراته الجسمية وشرح الألفاظ الصعبة جداً .

الخاتمة

بعد هذا المشوار الطويل في سبيل الاجتهاد ومحاولة رسم كيفية البحث في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق المنهاج الجزائري ، توصل بحثنا إلى نتائج تعتبر تصورات لأبحاث مستقبلية في التعليمية، نذكر من أهمها حسب الفصول:

### خلاصة الفصل الأول: خالصنا إلى مجموعة قضايا ومفاهيم ونتائج نذكر أهمها :

- يعتبر تحديد المصطلح ومفاهيمه من أصعب الاشكالات التي يواجهها الباحث ، خصوصاً إذا كان المصطلح أو المفهوم حديثاً وهو ما كان حاصلًا مع التعليمية رغم قدمها، إذ مازالت محل خلاف في الاجتهادات الغربية .

- مصطلح " didactique " من أبرز المصطلحات الشائعة في الحقل التربوي التعليمي الراهن، تعددت ترجماته إلى العربية من أهمها: علم التدريس ، علم التعليم ، تعليميات، إلا أن مصطلح التعليمية هو الشائع في الاستعمال الجزائري .

- وجود خلط كبير بين التعليمية والبيداغوجيا في بداية تأسيس مفهوم المصطلح الأول.

- تعددت مفاهيم التعليمية ، فهناك من ربطها بالأهداف المعرفية وكيفية بنائها وتنظيمها ومنهجية تطبيقها ، وهناك من ربطها بأداء المعلم ومجموع مهامه ومدى تكيفها مع مجموع المتعلمين ، وهناك من ربطها بالمعارف حال التعلم وتصورات المتعلم لها، وهناك من يقصرها على الطرائق والتقنيات الخاصة بمعرفة ما .... ، إلا أن المفهوم الذي يجمعها هو أنها علم نظري وتطبيقي يجمع مكونات الممارسة التعليمية ومجموع التفاعلات الحاصلة بينها باعتماد أنجع البيداغوجيات المعالجة لمشكلات التعلم بغية تحقيق النتائج الأفضل في التملك المعرفي.

- للتعليمية عدة مفاهيمية تنطلق من مثلث تعليمي بيداغوجي تتنوع طرائق دراسته إما أقطاباً أو من خلال مجموع التفاعلات القائمة بين هذه الأقطاب ، والتي بدورها تنتج لنا مصطلحات أخرى هي الوضعية التعليمية ، العقد التعليمي ، النقل التعليمي ، العائق التعليمي والممارسات الاجتماعية ، التصورات و التمثلات . الوضعية المشكل.

- التعليمية تعليميات عامة وخاصة نظرية وتطبيقية تفرعت عنها تعليمية اللغات هذه الأخيرة لها مرجعيات وعلائق مع علوم لسانية وغير لسانية.

- تعليمية اللغة العربية علم مقتبس يبحث عن محاولة للتوطين والانتاج . والاقْتباس الحرفي زاد من غريبته مع ندرة الباحثين فيه.
  - يزخر التراث العربي بتعليميات ثقيلة الوزن وهامة على شاكلة أبحاث الجاحظ وابن خلدون .
  - انعدام البحوث الجادة في التنظير والتطبيق لتعليمية اللغة العربية كون القالب العلمي ذو أسس غربية يستحيل في معظمها تطبيقه على اللغة العربية ومجموع خصائصها.
  - يعتبر تعليم اللغة العربية من أهم وأخطر المواضيع التي تهتم بها التعليمية في عصرنا الراهن ، خصوصاً مع التحديات التي تواجهها هذه اللغة الكريمة من طرف أبنائها وأعدائها.
  - يأخذ تعليم اللغة العربية حيزاً هاماً في التخطيط التربوي باعتبارها اللغة الأولى التي وجب تعلمها من بداية التعليم الابتدائي ، لتحل مادة اللغة العربية حيزاً كبيراً في المقررات الدراسية .
  - شهد تعليم اللغة العربية في الآونة الأخيرة انحداراً ملحوظاً ، وأصبحت اللغة العربية مشكلة في تعليمها وتعلمها وعزوفاً واضحاً من طرف متعلميها ، لتصبح تعليمية اللغة العربية إشكالية تحتاج إلى تصور وتفكر عميق مع لزوم البحث عن السبب الرئيس في تدهور تعليم هذه اللغة .
  - يرجع البعض المشكلة إلى مناهج التعليم والبعض الآخر إلى طرائق التدريس ، فيما يرجعها البعض إلى كفاءة المعلم. وهناك من يتجنى ويرى أن الإشكال في اللغة في حد ذاتها .
  - إشكالية تعليم اللغة العربية يكمن في انتخاب المعارف الواجب تعليمها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها وعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث تحفيزهم وإتباع الأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة ، ليعرف المتعلم ما يتعلمه وكيف يعرفه ، لماذا يتعثر في معرفته ، وكيف يعيد النظر في مساره لتصحيحه .وهو ما تنشده إصلاحات المنظومات التربوية المتوالية للمناهج التعليمية .وعلى رأسها مناهج اللغة العربية التي عرفت انتكاساً متتابعاً حين تعليمها .حال تشهده الأقطار العربية قاطبة أفضى إلى مجموعة إصلاحات لمنظوماتها التربوية ، لتسير الجزائر على خطى الإصلاح تلو الإصلاح عليها تجد حلاً للتدني الحاصل في المنظومة التربوية والتعليمية على حد سواء.
- خلاصة الفصل الثاني :** بعد تناولنا للقضايا المتعلقة بالمنهاج الجزائري والمرحلة الابتدائية من الإصلاح إلى إصلاح الإصلاح ، أمكننا البحث من استخلاص النقاط التالية :

- عرف مصطلح المنهاج تغيرات عدة فرضها التطور العلمي والتكنولوجي ومجموع التحولات الحاصلة في بناء حياة المجتمعات والأمم وأحوالها وتبدل النظرة إلى كل من المعرفة والمعلم والمتعلم ووظيفة المدرسة بشكل كلي. نتج عنه انتقال مفهوم المنهاج من مفهومه التقليدي ودلالته على المقررات المدرسية مع سلطة المعرفة والمعلم وتغيب للذات المتعلمة إلى مفهوم حديث يعنى باختيار مجموعة الخبرات التعليمية المربية والمصممة ذات التخطيط المسبق من طرف أهل الاختصاص من تربويين ومعلمين، و الغاية من ذلك بلوغ مرامي وأهداف تربوية وأخرى تعليمية قصد تهيئة ومساعدة المتعلمين على النمو الشامل في جميع نواحي الشخصية، وتلعب المؤسسات التعليمية في هذا المجال دورا كبيرا، و كل هذا لا يخرج عن إطار الأهداف المسطرة، والمحتوى المدروس والأنشطة وطرائق التدريس وأساليبها. دون إغفال أهم عنصر ألا وهو التقويم.
- قياسا على ما تم تناوله من مفاهيم للمنهاج الحديث عرفنا المنهاج الجزائري على أنه نوع من التشريع، يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية الجزائرية المنشودة وتحقق غاياتها وهي أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة المدرسية والمجتمعية الفضلى.
- أولت الدولة الجزائرية اهتماما بالغاً بالمنظومة التربوية والتعليمية، وهو ما تجلّى في مجموع الانجازات والاصلاحات والتغييرات الكثيرة التي عرفها هذا القطاع من الاستقلال إلى يومنا هذا.
- دل مفهوم الاصلاح التربوي بأنه تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية في إطارها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة، بغرض تكيفها مع مختلف التغيرات الحاصلة على الساحة الداخلية والعالمية في مختلف المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية... إذ لا بد أن يكون ممتدا في التاريخ لتفادي التفاعل السلبي، مستجيبا لمتطلبات الحاضر ليعبر عن انشغالات حالية، متطلعا ومخططا لمستقبل زاهر حتى لا يكون ارتجاليا متفتحا على مختلف التجارب العالمية و حتى لا يكون مغلقا على ذاته، فالعولة قد فرضت نفسها ولا بد من التعامل معها بالمحافظة على خصائص الأمة، والاستفادة من أحسن التجارب العالمية.

- نجاح الاصلاحات التربوية لا يتحقق فقط بمواكبة التطورات البيداغوجية والتنظيمية، وإنما كذلك بدرجة أكثر أهمية بمراعاة البعد التاريخي الحضاري وما يتضمنه من خصوصيات المجتمع وهويته وانتمائه الحضاري.
- الأنظمة التربوية في دول العالم الثالث، مازالت تشكو من اختلالات متعددة الأوجه، ككلفة النفقات الموجهة للتربية والتعليم نظرا للأولويات الوطنية في كل بلد، وعدم التوازن بين المجال القروي والمجال الحضري، وغياب تكافؤ الفرص في تلمدرس الفتاة والطفل وغياب التغطية الشاملة في تربية الناشئة، وعدم قدرة الأنظمة على محو الأمية وتزويد المجتمع بالمؤهلات في شتى المجالات وغيرها من الاختلالات.
- من أهم عوامل نجاح استراتيجيات إصلاح أي نظام تعليمي الاعتماد على التخطيط القائم على النقد الواعي بخبرات الماضي و التفهم الواعي للواقع المعيش، و التجديد الدقيق لمواصفات الإنسان المستهدف مع توفير المنهج الدراسي المناسب .
- عرفت الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا العديد من محطات الاصلاح التربوي ، إصلاحات فرضتها ظروف نابذة من احتياجات المجتمع وفرضتها التبعية للدول المتقدمة.
- المرحلة الابتدائية في التعليم الجزائري لها أطوارها الثلاث ، كل طور حددت له غايات بالنظر إلى خصائص منتسبي كل طور من الأولى إلى الخامسة ، أما أهميتها فتتمثل في كونها المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي الجزائري، لها أهدافها الخاصة المجتمعة في ضرورة اكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع. دون إغفال جانب القيم والهوية .
- أن اللغة العربية في الجزائر هي لغة التعليم الرسمية في جميع مستويات التربية بمؤسساتها العامة والخاصة على حد سواء، إذ يركز تعليم اللغات في المنظومة التربوية الجزائرية على ثلاثة مبادئ هامة، هي: التحكم في اللغة العربية، ترقية اللغة الأمازيغية، تعلّم اللغات الأجنبية. إصلاح المنظومة التربوية خصّ - اللغة الأم أو اللغات الأجنبية- بمعالجة علمية وبيداغوجية مدمجة وعقلانية، من خلال تنسيق الأفعال اللغوية التي تأخذ في الحسبان مصلحة التلميذ الجزائري ومكانة الجزائر الإقليمية و الدولية.



- عرف تعليم اللغة العربية في الجزائر اعتماد ثلاث بيداغوجيا : بيداغوجيا المضامين ، بيداغوجيا الأهداف وعند إخفاق كليهما اعتمدت بيداغوجيا الكفايات مع بداية الموسم الدراسي 2004/1003 إلى يومنا هذا ومازالت عملية الاصلاح جارية أثناء تطبيق هذه البيداغوجيا .
- عرفت بيداغوجيا الكفايات تداولاً وشيوعاً لمصطلحي كفاءة وكفاية في الممارسة التعليمية وتأليفاتها لكن التحقيق اللغوي ينتصر لمصطلح كفاية للتدليل على ما تنادي به هذه البيداغوجيا .
- كان أول ظهور لمصطلح كفاية في المجال المقاولاتي ثم انتشر في العديد من المجالات لتعدد دلالاته لكنها تتفق جميعاً في كون الكفاية القدرة والاستعداد على استثمار موارد معينة في سبيل تكييفها وتطويعها لإنجاز الأفعال وفق الوضعيات المختلفة.
- لقد تباينت الآراء في حقيقة الكفاية إلا أن جلها يشترك في حقيقة أنها قدرات نستطيع التعبير عنها سلوكياً. وتشمل مهام (معرفية ، مهارية ، ووجدانية) تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقييمها بوسائل الملاحظة المختلفة .
- للكفاية التعليمية مجموعة من الخصائص أهمها: أنها إجرائية و مغيية، متعلمة ومكتسبة، مبنية، افتراضية ومجردة، معرفة أو تجنيد أو تعبئة، معرفة التوليف، لها خاصية التحويل ، خاصية الانتقاء، خاصية المبادرة، خاصية القبولية، خاصية التكيف.
- تتقاطع الكفايات مع مجموعة هامة من المفاهيم كالقدرة والاستعداد، المهارة الأداء والإنجاز ، التدريب، الفاعلية، المواصفات، الجودة وغيرها من المفاهيم والتي تكون صورة للكفاية في مواقع أساس بها ، و مجاورة لها في مواقع أخرى.
- تم اعتماد المقاربة بالكفايات أول الأمر كما سلف ذكره في مجال التكوين المهني وبالضبط في القطاع المقاولاتي، لترتبط فيما بعد بيداغوجيا الكفايات بحركة كبرى في مجال التربية سميت بحركة التربية القائمة على الكفايات وقد جاءت هذه الحركة كرد فعل على الاتجاهات التقليدية في التربية القائمة على التزويد بالمعارف وبذلك توالى ظهور البرامج على أساس الكفايات حتى صارت هذه البرامج من أبرز سمات وملامح التقويم التربوي للأنظمة التعليمية.

- يمكن إعطاء تعريف لبيداغوجيا المقاربة بالكفايات على أنها نموذج لتنظيم التعلم والتقييم ضمن النظام التعليمي أو ضمن النظام التكويني، فهي تعتمد على قيم مدعمة من طرف نظام، من خلال المشروع التعليمي وتشجع الاختيار المنطقي المتوافق مع الطرق التعليمية، لذا تسمح هذه البيداغوجيا بتوضيح سياسة المناهج الدراسية وممارسات التكوين المحققة للتعلم والتعليم الفعال.
- ككل بيداغوجيا ذات مرجعيات فإن بيداغوجيا المقاربة بالكفايات قد بنت معالمها من جهود البنائية و السوسيو بنائية، علم النفس الفارقي، نظرية الذكاءات المتعددة.
- لبيداغوجيا الكفايات مؤشرات الفاعلية عملت بشكل كبير على ترشيح اختارها كبيداغوجيا فعالة للتعلم والتعليم، ومن بين هذه المؤشرات نجد: تحديد وتثبيت الكفايات التي تستهدف الإدماج السوسيو مهني وتسعى إلى تطوير القدرات الذهنية النافعة لمواجهة مختلف الوضعيات، إدماج التعلّيمات عوض جعلها تكتسب بطريقة مجزأة ومستقلة عن بعضها البعض، استخدام مفهوم فئة الوضعيات الذي يتحدد كمجموعة من الوضعيات التي تحتوي على مستوى معين من الصعوبة المتوازنة، والتي يستدعي حلها ومواجهتها تعبئة نفس الكفاية أو الهدف النهائي للإدماج، توجيه التعلّيمات، نحو إنجاز مهام معقدة، التعلم الدال الممكن، التقييم، الممنهج.
- أعطت بيداغوجيا الكفايات تصورات جديدة لعناصر العملية التعليمية من خلال وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية، والعمل على تنمية قدراته العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية الحركية و تنمية مهاراته وإكسابه الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة اعتمادا على الوضعيات المشكلات وإعداد المشاريع، مع مراعاة فروقه الفردية، مع التركيز على تحفيز المتعلمين على العمل من خلال تبني الطرق البيداغوجية النشطة، أما بخصوص المعلم فقد تم إعطاؤه الحرية الأوسع ليكون مبدعا، منشطا، كما لم تغفل ذات البيداغوجيا المعرفة وذلك من خلال عدم إهمال المحتويات (المضامين) والتركيز على الإجمالية في المعارف المنتقاة وتنظيمها والتناوب في تعلمها، مع الحرص على تطبيقها إضافة إلى تفصيلات آخر. أما التقييم والتقويم فقد ألحت على دمج التقويم ضمن عملية التعلم مع التركيز على التقويم المقيس لا على التقويم الانطباعي الشامل، إذ يهتم فيه أكثر على البعد التكويني وذلك بتثمين الكفاءات بشكل فعلي.

- من بين مصطلحات بيداغوجيا المقاربة بالكفايات الشائعة نجد: مركّبات الكفاية التعليمية ، الموارد المهمة ، العصف الذهني ، الإدماج ، التعلم النشط ، السلوك النهائي ، التقويم الممقيس و الممعيّر....إلخ.
  - للكفاية التعليمية تصنيفات عدة، فهناك من صنفها حسب المجال إلى كفايات ذات طابع تواصلي أو استراتيجي أو منهجي أو ثقافي أو تكنولوجي، وهناك من صنفها من منطلق آليات التعلم إلى كفايات التقليد ، كفايات التحويل ، كفايات التجديد . وهناك من صنفها من حيث التخصص والعموم ، وهناك من يعطي تصنيفاً آخر لا يخرج عن الكفايات الدنيا و الكفايات القصوى منطلقاً في هذا التصنيف من القدرات الذهنية للمتعلمين واحتياجاتهم المعرفية.
  - أخذت الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية حيزاً كبيراً في دراسات اللغويين على شاكلة تشومسكي و هايمس . إذ تمثل الكفاية اللغوية جزءاً هاماً من الكفاية التواصلية ، ففي حين أن الأولى تعني القدرة لدى الأفراد على إصدار و فهم جمل جديدة ذات معنى في لغتهم ، فإن الثانية تعني تمكن الناطق باللغة المعينة بأنظمتها وقوانينها من جهة والتمكن في الوقت نفسه من أساليب استعمالها بحسب المواقف والسياقات المختلفة ، وذلك بمعرفة مجموع القواعد اللغوية والأسلوبية والاجتماعية والثقافية للغة من جهة أخرى .
  - إن الكفايات مدخل تربوي استراتيجي جاء بعد الانتقادات التي وجهت للتدريس بالأهداف من أجل تجاوز المفهوم الضيق للسلوك كهدف إجرائي إلى مفهوم القدرة الذي يشمل إنجازات متعددة ومتراصة وذات قواسم مشتركة ، و بالتالي يمكن اعتبار بيداغوجيا الأهداف جيلاً أولاً للكفايات .
  - رغم الجدة والجدية التي تحسب لها لم تخلو هذه البيداغوجيا من بعض النقائص المتمثلة في الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية (نفعية). التوجه نحو احترافية فعل التعليم و التعلم، الصعوبة في مقيسة التقويم و تعذر بناء وضعيات تعليمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية .
- خلاصة ونتائج الفصل الثالث:** من خلال ما تناولناه في هذا الفصل ببعديه النظري والميداني، توصلنا في الشق النظري إلى الخلاصات التالية :

- يقصد بمناهج اللغة العربية أنها تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة وخارجها وذلك تحت إشراف المدرسة.
  - تتمثل متطلبات بناء المناهج في:، تخطيط المناهج، بناء المناهج ، تصميم المناهج، تجريب وتطوير المناهج، تجريب وتطوير المناهج، تنفيذ المناهج، تقويم المناهج، تجديد المناهج .
  - يقصد بأسس بناء المنهاج الركائز الفكرية والنظرية والعقدية، التي ينبغي مراعاتها عند تصميمه وتنفيذه
- وتقويمه.

- أسس منهاج اللغة العربية : الأساس المعرفي، الأساس النفسي، الأساس الاجتماعي، بالأساس اللغوي، لكل أساس مفهوم، ووظيفة، وفروع معرفية، وانعكاسات على المنهج وأهدافه.
- الحديث عن طبيعة المعرفة كأساس لبناء منهاج ما يستوجب الاجابة عن التساؤلات التالية : ما مصادر المعرفة ؟، كيف يعرف الانسان ؟ ما مهمة المعرفة للحياة والانسان. وتتجلى مصادر المعرفة الانسانية في الحواس، العقل، الحدس، التقاليد .وتختلف مصادر المعرفة في مناهج اللغة العربية في وطننا العربي ، حيث تنطلق هذه الأخيرة من مصدرين أولهما الوحي قرآنا وسنة ، فهو المصدر الأول للمعرفة ، والكون هو المصدر الثاني وهو آية الله الكبرى ومعرض قدرته المعجزة المبهره ....والكون غيب وشهود.

- الأساس النفسي: و يقصد به مجموع المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته ، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج و تنفيذه .يتناول الأساس النفسي نظريات واستراتيجيات التعلم، الجانب النفسي السيكلوجي للمتعلم والعوامل المتدخلة فيه .
- الأساس الاجتماعي: أو ما يسمى بالأصول الاجتماعية هي مجموعة الركائز التي تعالج المجتمع الإنساني الذي يكون المتعلم عضواً فيه إذ تسهم في أن تجعل منه عضواً فاعلاً منتجاً والأسس الاجتماعية في مناهجنا العربية الاسلامية لها تعريف خاص إذ تعرف على أنها مجموع الاعتبارات

الواجب اتخاذها حين بناء المناهج والمتمثلة في طبيعة المجتمع المنبثقة من فلسفته ومعتقداته وأفراده وصلاته، ونظمه ومؤسساته والحياة في التصور العربي الاسلامي دنيا وآخرة، شهود وغيب، والحياة الدنيا هي دار التكليف والعمل وعمارة الأرض والحياة الآخرة هي دار القرار فيما يكون من الثواب والعقاب على مقدار حسن الأداء في الدنيا.

- تبنى المناهج العربية في أسسها الاجتماعية على الفلسفة الاسلامية. دون اغفال الفلسفات الحديثة وعلى رأسها البراجماتية.

- يقصد بالأساس اللغوي مجموعة من المفاهيم والمبادئ والحقائق المستقاة من نتائج الدراسات اللغوية التي ينبغي أن ينطلق منها ويستند إليها منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بها، وتحتوى هذه الأسس اللغوية على موضوعات الدراسات اللغوية نظرية كانت أم تطبيقية، مثل: مفهوم اللغة، وظيفة اللغة، خصائص اللغة العربية، والتقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.

أما نتائج العمل الميداني فجاءت على النحو الآتي :

#### على مستوى بناء المناهج

- بينت الغالبية أن رأي المعلم غير مسموع في مستجدات التربية.
- بينت الغالبية أن المعلم لا يعلم قبل الشروع في أي تغيير في قطاع التربية كما يهملش المفتشون نسبيا في قضية الإعلام بالتغيير قبل حدوثه.
- تؤكد عينة المفتشين أن الوزارة الوصية تهمل جانب إعلام المجتمع وتحسيسه لمجموع القضايا المستجدة والتغيرات المزعم إجراؤها.
- تقرر عينة المفتشين نسبيا أنها تشرك في أبواب الحوار المفتوحة في القضايا المتعلقة بمستجدات القطاع التربوي من خلال فتح الوزارة الوصية لدورات استشارية لهم لكنها تبقى حبر على ورق.
- أقرت الغالبية الغالبة من عينة المعلمين أنها بعيدة أو تبعد عن عملية بناء المناهج.
- وجود نسبية في فهم المنهاج، تولدت عنها الصعوبة، ووجود الصعوبة مرده العشوائية حين الصوغ، فهو لم يصغ للشيء الذي يصيغ لأجله.

### على مستوى أسس البناء:

#### الأساس المعرفي:

- الكم المعرفي في مناهج اللغة العربية مناسب إلى حد الكثرة التي تحتاج إلى إعادة النظر في هذا الكم .
- نسبة مناسبة المحتوى للتلاميذ وإفادتهم منه .
- . عدم تكامل المحتويات في تنمية الجوانب الشخصية للتلميذ بالشكل العلمي المعقول.
- عدم تأكيد المناهج على ضرورة إكساب التلميذ المقدرة على ربط المفاهيم و إيجاد العلاقة بينها بالشكل الشمولي التام إنما بنسبة معتبرة.
- أغلبية العينة تؤكد نسبة عمل مناهج اللغة العربية على تدريب التلاميذ على كيفية تعلم اللغة ومراقبة تعلمهم بأنفسهم مما يؤكد بقاء سلطة المعلم على المعرفة وعدم تطبيق ما نادت به البيداغوجيات الحديثة في جعلها للمتعلم باني لذاته ولعارفه.

#### الأساس النفسي:

- عدم اهتمام المناهج حين بنائها لقدرة التلاميذ في الاكتساب بالشكل المطلوب وبنسب تحتاج إلى إعادة نظر في محتويات تلك المناهج .
- عدم مراعاة المناهج لمجموع الحوافز و الدوافع في تعليم اللغة العربية بالشكل العلمي الكافي.
- عدم مراعاة المناهج لمجموع الفروق الفردية بالشكل المطلوب والمرضي .

#### الأساس الاجتماعي والثقافي

- عدم مراعاة مناهج اللغة العربية لخصوصيات التلاميذ النفسية والاجتماعية بالشكل المطلوب ، و الواجب توافره .
- عدم مراعاة المناهج لخصائص المتعلمين كجماعة و إن وجد فبنسب لا ترقى وحجم المشروع التعليمي الاجتماعي .

- لم يراعي المنهاج في تعامله مع بيئة المتعلم جميع التفاصيل بل أهمل بعضها مما جعله يبعد البيئة مع أهميتها في بعض جزئياته.
- أكدت أكبر النسب أن المنهاج يحاول التكامل مع البيئة الاجتماعية للمتعلم.
- عدم مراعاة مناهج اللغة العربية في بناء محتوياتها جميع أصناف المجتمع الجزائري بما فيها المعلم والمتعلم اللذين يعيشان في المناطق النائية.
- غياب ملحوظ لمجموع المحتويات النابعة من تراث والثقافة الأمة العربية.
- اتفاق نسبة معتبرة على وجود توافق بين محتويات مناهج اللغة العربية ومتطلبات العصر ، مع بعض التحفظ في هذا الرأي .
- إغفال مناهج اللغة العربية التأكيد على مجموع المخاطر التي تحيط بلغة هويتنا وهو أمر لا يتساهل معه.

#### الأساس اللغوي المهاري

- الكم اللغوي في مناهج اللغة العربية مناسب إلى حد الكثرة التي تحتاج إلى إعادة النظر في هذا الكم.
- الكم المعرفي و اللغوي لم يراعي بالشكل المطلوب احتياجات المتعلمين صوتا و بناء و نحوا ومعجما و دلالة.
- عدم مراعاة المنهاج حين بنائه للمستوى و المعرفة السابقة للمتعلم ، مما ينجر عنه تبعات تحكم بضعفه.
- إجماع المفتشين على اعتماد مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في بنائها على خصائص اللغة العربية واستعمالها المعاصر.
- اختلاف المفتشين في حقيقة عمل مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على تبيان أن تعلم اللغة العربية ليس لذاتها بقدر اعتبارها وسيلة لتحقيق غايات ، حيث تباينت آراؤهم بين مثبت لحقيقة هذا التوجه ومنكر له .

- إقرار أغلب عينة المفتشين أن مناهج اللغة العربية بنيت لتعديل سلوك التلميذ اللغوي في مجموع خبراته وأنشطته ، فيما أنكرت نسبة حدوث ذلك.
- مراعاة المنهاج نوعا ما وينسب غير كبيرة لصعوبات اللغة العربية حين بنائه .
- أكدت غالبية المفتشين أن مناهج اللغة العربية لم تعمل على تصحيح ألسنة المتعلمين بالشكل المطلوب.
- اختلاف الرؤى بين المفتشين حول مراعاة مناهج اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم بين مقر لوجود هذه المراعاة ومنكر لها .
- اختلاف رأي المفتشين حول حرص مناهج اللغة العربية على ضرورة المشاركة في تطوير اللغة العربية، مما يؤكد غياب الوعي التام بهذه الضرورة.
- تفرقت آراء المفتشين حول اللغة العربية واحتلالها لمكانتها الحقيقية في مناهجنا التربوية بين مؤيد لتربعها وبين ناف لأخذها المكانة التي تستحقها.
- تباين الآراء بين المفتش حول أسس بناء مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ومدى اعتمادها إذ تقر عينة توافرها وتنفي أخرى ذلك .

#### خلاصة و نتائج الفصل الرابع :

\* أهداف وكفايات تعليم اللغة العربية : تعتبر الأهداف والكفايات غايات يرجى تحقيقها وفي الوقت نفسه وسيلة لتحديد المحتوى والوسائل والأنشطة المراد استغلالها ، حيث تبحث تعليمية اللغة العربية في مفهومها ، أهميتها ومزايا تحديدها ، مصادر اشتقاقها ، مجالات صياغتها ، شروط صياغة الأهداف الجيدة ، الصياغة الاجرائية للأهداف التعليمية ، أي تبحث في أهداف تعليم اللغة العربية تنظيرا وتحليلا وواقعا. حيث يتم رصد الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال ملامح الخروج لكل سنة في منهاج تلك المرحلة . أما عن الكفايات فتبحث التعليمية في مفهومها ، خصائصها ، مركباتها ، المفاهيم المتعلقة بها ، أنواعها ، مستويات الكفاية التعليمية. أي تبحث في كفايات تعليم اللغة العربية تنظيرا وتحليلا و واقعا. حيث يتم رصد الأهداف التعليمية ، الكفايات القاعدية ، المرحلية ، الختامية على مستوى كل نشاط ، وكل وحدة تعليمية حددها المنهاج.



\*المحتوى في تعليم اللغة العربية : يمثل المحتوى التعليمي وما تجسد منه في الكتاب المدرسي الخطوة التالية بعد تحديد الأهداف والكفايات كما يمثل القطب الثالث من أقطاب التعليمية معلم/متعلم /معرفة، إذ تعتبر المعرفة أو المادة العلمية التعليمية وسيلة لتنفيذ وتحقيق غايات وأهداف وكفايات التربية والتعليم حيث تتناول التعليمية جميع ما تعلق بالمحتوى التعليمي ، مفهومه ، مفهوم الاختيار وطرقه. التنظيم مفهومه وتنظيماته. وأشكال تنظيمات المناهج المعروفة. تحليل المحتوى مفهومه ، أهدافه، أهميته، خصائصه ، شروطه وضوابطه، أهم آلياته وأنواعه وخطواته. تنظيرا وتحليلا وواقع تعليمه وتعلمه، ويتم تناول المحتوى بشكل أكبر من خلال ما رصده المنهاج والكتاب المدرسي.

\*الأنشطة اللغوية الصفية و اللا صفية في تعليم اللغة العربية : هي عبارة عن الممارسة العملية للغة حديثا واستماعا وقراءة وكتابة يقوم بها التلاميذ داخل حجرات الدراسة وخارجها، حيث تمثل الأنشطة التعليمية عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية ، حيث يحقق استخدامها ايجابية المتعلمين في الموقف التعليمي انطلاقا من مجموع ما تسطره الأهداف التعليمية، إذ تبحث التعليمية في قضايا النشاط التعليمي المتمثلة في : مفهومه ، أهميته ، أسس ومعايير اختياره ، وآليات إنجازه. و ما يهم مقامنا هذا هو ما تتناوله التعليمية من قضايا حول الأنشطة اللغوية والمتمثلة في : مفهومها ، أهميتها ، أهدافها ، أسس ممارستها، معايير اختيارها ، أنواعها (الأنشطة اللغوية الصفية و اللاصفية)، مشكلات و معوقات ممارسة الأنشطة اللغوية الصفية و اللاصفية و حلولها . وصفا وتحليلا وواقعا ، حيث يتم تناول الأنشطة من خلال المنهاج والوثائق المرافقة له ، مذكرات الأساتذة ، والمعاينة الحضورية في الصفوف الدراسية .

\*مداخل وطرائق تعليم اللغة العربية : تتسق المداخل مع طبيعة اللغة العربية ، وطبيعة عمليتي تعلمها وتعليمها، ومع نتائج البحوث والدراسات في مجال العلوم المتداخلة ، وما يناسبها من طرائق التدريس التي تتيح للمتعلم ممارسة اللغة واستخدامها استخداما يكفل له نجاح تواصله. حيث تبحث التعليمية حين تناولها لموضوع الطرائق التعليمية جميع القضايا المتصلة بمداخل تعليمية اللغة العربية وطرق تعليمها وتعلمها في ظل استراتيجيات البيداغوجيا المعتمدة في المناهج التعليمية. تنظيرا وتحليلا و ممارسة . ففي مداخل تعليمية اللغة العربية تتناول التعليمية : المدخل التكاملي ، المدخل المهاري ، المدخل الوظيفي ، المدخل التواصل. المدخل التقني . ومجموع المداخل المعتمدة تنظيرا وتحليلا وواقعا. وأما طرق تعليم اللغة العربية في ظل استراتيجيات بيداغوجيا الكفايات- كون هذه البيداغوجيا هي المعتمدة في مناهجنا التعليمية - فتبحث التعليمية في مفهوم الطريقة التعليمية والفرق بين الطريقة الأسلوب والاستراتيجية

، وطرائق تعليمية اللغة العربية القديمة والحديثة وما أقرته بيداغوجيا الكفايات بين السلبيات والايجابيات .وتناولها تنظيرا وتحليلا وواقعا. حيث تتم دراسة المداخل والطرق من خلال المناهج ووثائقه ، ومذكرات المعلمين ، مع المعاينة الحضورية.

**\*الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في تعليمية اللغة العربية:** تنطوي الوسائل التعليمية على أهمية كبرى في الموقف التعليمي من خلال توفير الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية ، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه .و تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية وفوائدها من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسية الثلاثة من العملية التعليمية ( المعلم ، والمتعلم ، والمادة التعليمية )، حيث عرفت هذه الوسائل عديد التطورات في ظل الابتكار والاختراع والابداع التكنولوجي الحاصل في عالمنا ، تطور يمكن استثماره في تعليمية اللغة العربية والنهوض بها بشكل لم تعهده تعليميتها قديما .ولن يتحقق ذلك إلا بالوعي العلمي بجدوى هاته الوسائل مع التخلي عن النظرة التقليدية لها، إلى جانب تسخير كل المؤهلات البشرية والمادية لتحقيق نجاعة الاستفادة منها حيث تبحث تعليمية اللغة العربية في مقام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم عن المواضيع التالية : مفهوم الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ، أهميتها عند أقطاب المثلث التعليمي، أنواعها وتصنيفاتها، أسس اختيارها، أسس استخدامها ، معوقات استعمالها . كما تبحث في تكنولوجيا التعليم في تعليمية اللغة العربية. تنظيرا وتحليلا وواقعا.

**\*الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية :** يعتبر الكتاب المدرسي للغة العربية ذا مكانة واضحة في العملية التعليمية باعتباره أحد الدعائم التي يمكن استغلالها لتقديم المادة اللغوية بالكيفية التي تسمح للمتعلم أن يدرك مرجعيات النصوص المقدمة إليه والمعاني والقيم التي تتضمنها. ومن أهم القضايا التي تتناولها التعليمية بالبحث في هذا القطب مفهوم الكتاب المدرسي ، أهميته ، وظائف الكتاب المدرسي ، الكتاب المدرسي و المثلث التعليمي (المعلم /المتعلم / المعرفة) ، طرق تأليف الكتاب المدرسي و مراحل إعدادة . تنظيرا وتحليلا وواقعا.

**\*البيئة المدرسية واللغوية في تعليم اللغة العربية :** حدد مفهوم البيئة التعليمية على أنها البيئة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية نوعية من أجل إكساب المتعلمين الخبرات والمعلومات لمواكبة التطورات التي تحدث على صعيد الحياة ،ومن أجل التعايش مع الآخر ، ويتم ذلك من خلال التركيز على المهارات العصرية التي تؤدي إلى الوصول إلى مجموع المهارات التي تفيد في حل المشكلات ، بحيث تمارس النشاطات

التعليمية التعليمية في جو يسوده المتعة والنشاط لتحفيز المتعلمين على التعلم وتحمل الصعاب للحصول على المعلومات، إذ تشغل تعليمية اللغة العربية في هذا المقام على البحث في المواضيع التالية: البيئة المدرسية و متعلقاتها، البيئة اللغوية و متعلقاتها إلى جانب البحث عن دورهما في تعليمية اللغة العربية وترقيتها. كل هذه المواضيع تتناولها تعليمية اللغة العربية بالتنظير والتحليل والبحث في واقعنا ميدانا.

**\*التقويم في تعليمية اللغة العربية :** يمثل التقويم أحد أهم عناصر المنهاج التعليمي، كما يمثل أحد أهم المداخل الحديثة لتحسين وتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر ما تم التخطيط له من أهداف و محتوى و أساليب وأنشطة...إلخ، وتنفيذها من خلال عمليات التعلم والتعليم المختلفة ونواتج التخطيط والتنفيذ، والتعرف إلى نقاط القوة والضعف فيما سبق ذكره، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها وتلافي مواطن الضعف وعلاجها، إذ تتناول تعليمية اللغة العربية في مجال التقويم الموضوعات التالية: مفهوم التقويم اللغوي و مصطلحاته. خطوات التقويم اللغوي، أسس بناء التقويم اللغوي الجيد، مجالاته، أهدافه، أهميته، وأنواعه. مرجعيات التقويم والتقويم. سلالمة وشبكات التقييم والتقويم. تنظيرا ووصفا وتحليلا وواقع تجسيد.

نتائج الدراسة الميدانية :

**\*على مستوى الأهداف والكفايات التعليمية**

- قلة الدورات الاستشارية للمعلمين حين تحديد أهداف تعليم اللغة العربية.
- تغيب آراء المعلمين وعدم الأخذ بها حين تسطير الأهداف في مناهج اللغة العربية.
- عدم صياغة أهداف تعليم اللغة العربية بالشكل المضبوط الدقيق المفروض حصوله.
- عدم مراعاة أهداف تعليم اللغة العربية لقدرات وحاجات و ميولات المتعلمين بالشكل المطلوب مما يعمل على فشل استيعابها.
- إجمالا لم تراعى أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية خلق دافعية نحو تعلمها.
- أهداف اللغة العربية لم تصاغ بالشكل المطلوب وفق نظريات تعلمها.
- عدم تأكيد الأهداف المسطرة على اكتساب مهارات اللغة العربية رغم أنها من المسلمات و الأساسيات التي لا جدال فيها.

## \*على مستوى المحتوى التعليمي :

- إشراك كبير لمجموع البعידین عن میدان التعلیم الابتدائی فی اختیار المحتوى مع تهمیش نسبی للمعلمین و المتعلم بشكل أخص .
- مجموعة الاتجاهات و القيم المفترض تعلیمها للتلاميذ عرفت نسبة فی التوفیق فی اختیار المحتویات الحاملة لها.
- تعارض بین المحتویات المختارة و الأهداف المسطرة فی تعلیم اللغة العربية .
- إخفاق محتویات المنهاج فی إحصاء إجمالي لجميع الأرصدة المفرداتية لتلاميذ المرحلة .
- لم یوفق المحتوى فی محاولة التقارب بین القاموسین الدارج و الفصحیح للتلمیذ الجزائري
- إغفال محتویات مناهج اللغة العربية آلية الانتقال من الشفوي إلى القرائی فی اختیار موادها.
- تعزيز مكانة اللغة العربية فی محتویات المناهج المقررة یحتاج إلى إعادة نظر فی الكم والكیف.
- هناك ثغرات فی محتویات اللغة العربية تجعل المعلم لا يلتزم بجمعیها فی الأداء التعلیمی.
- تعدد أسباب عدم التزام المعلمین بمجموع المحتویات المعززة أهمها كثرة المحتویات وضیق الوقت، واعتبار بعضها حشوا لا طائل منه، إلى جانب رفض الكثير من المفتشین فكرة عدم التزام المعلمین بالمحتویات .
- عدم توافق الزمن التعلیمی مع تبلیغ المحتوى بالشكل المطلوب.
- السندات التعلیمیة ( منهاج+ وثيقة مرافقة +دلیل معلم + كتاب مدرسی ) كاف نوعا ما لتبلیغ المحتوى رغم أن محتواه متكرر من سند لآخر.
- تختلف نظرة المعلمین إلى تعداد التلاميذ وتطبيق المحتویات حسب الظروف المحیطة بالمعلم، وتعداد التلاميذ وطبیعة المحتویات المطبقة وتناسب أحيانا وتعیق أحيانا آخر.
- مع تركیز محتویات المناهج على عمومیات اللغة العربية وخصائصها القابلة للتعمیم إلا أن نتائج هذا التركيز لم تأت أكلها.

- نسبة القيم في المحتويات التعليمية ودفعها للتلاميذ نحو تعلم اللغة العربية.
- غياب نوعي لمبدأ التكامل في تدريس أنشطة ومواد اللغة العربية رغم تصريح المناهج باعتماده بشكل كلي.

#### \*على مستوى الطرائق التعليمية :

- نسبة معتبرة من المعلمين لا تلتزم بطرائق التعليم المقررة في المناهج، وهذا ما يعطي قراءتين، الأولى في عدم جدوى الطرائق المقررة والثانية إرادة المعلم في التحرر من الالتزام و الاعتماد على الاجتهاد الخاص لإعطاء بديل أفضل.
- نسبة التكوين في طرائق تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفايات.
- مستوى مكوني المفتشين أرفع معرفة وفي بعض الأحيان يكون مساويا نظرا لنقص التأطير.
- عدم مناسبة الطرائق للأهداف المسطرة في المناهج بشكل معتبر .
- نسبة نجاح طرق التدريس المقترحة في المقاربة بالكفايات في تبليغ محتويات اللغة العربية.
- اختلاف نظرة المعلمين في جدوى المقاربة بالكفايات وتعليم اللغة العربية وجعل المتعلم في مركز التواصل اللغوي ،هذا ما يعطي تصورا لوجود خلل في فهم غايات هذه المقاربة وطرائق تدريسها
- اقتصار التكوين اللساني على عينة من المعلمين دون أخرى وعدم التعميم يؤدي إلى اضطراب في الأداء ونوعية الإنتاج.
- جدوى المقاربة النصية في تبليغ محتويات مناهج اللغة العربية إذا ما أحسن توظيفها و تهيئة الظروف لاستثمارها.
- ميل المعلمين إلى ابتكار طرائق يرونها مجدية في تعليم اللغة العربية عدا تلك المقررة عليهم في المناهج .
- تباينت آراء المفتشين حول قضية إلزام المعلمين بأساسيات المقاربة بالكفايات بين مؤيد وحجته النظام نسقية العملية التعليمية و المعارض وحجته أن المعلم صاحب القرار و الأعرف بما يفيد تلاميذه.

- إقرار المفتشين أن الطريقة التعليمية المطبقة في الواقع التعليمي لا تتمثل فيما أقرته المناهج من طرائق نشطة بل إبقاء المعلمين للطرائق التقليدية المتعامل بها في البيداغوجيا القديمة.
  - اتفق اغلب المعلمين أن الطرق الأنسب في تعليم اللغة العربية هي جعل المتعلم في حالة بناء المعارف.
- \*على مستوى الأنشطة اللغوية الصفية و اللاصفية:**

- اختلاف وجهات نظر المعلمين حول وجود تناسق بين الأنشطة والمحتوى والطرق والأهداف التي أقرها منهاج اللغة العربية.
- انعدام الحرية المطلقة للمعلم، تعديل الأنشطة وفي طريق تطبيقها.
- عدم مراعاة أنشطة اللغة العربية لجوانب نمو التلميذ حيث جاء النمو الحس حركي في الأخير، وأوليت الرعاية للجانب العقلي وهذا ضرب من العشوائية تحتاج إلى إعادة نظر شاملة.
- أنشطة اللغة العربية لم تأتي مشوقة وشاملة بشكل تام مرضي لمعلمي اللغة العربية.
- انعدام الرضى التام حول فاعلية الأنشطة في تعليم اللغة العربية .
- نسبية الأنشطة المقررة في تحقيقها للإنتاج الشفوي والكتابي .
- تركيز الأنشطة المقررة على الطلاقة في تعلم اللغة العربية بنوع من النسبية في السنوات الأربع الأولى ،مع شيء من الاهتمام في السنة الأخيرة ،ولكن لابد من إعادة النظر في هذه النقطة لأن آراء المعلمين أغلبها بين النسبية والإنكار.
- يتدخل المعلمون في أغلب الأحيان لإيجاد البديل في حالة قصور الأنشطة اللغوية.
- إجماع معلمي الابتدائي على إتباع إجراءات تنفيذ الأنشطة الناجحة في جو ديمقراطي يكفل تحقق تربية الفرد للجماعة والجماعة للفرد، باستثناء معلمي سنة خامسة حيث جاء رأيهم نسبي حول تطبيق هذه الإجراءات لاعتبارات أهمها التركيز على الجانب المعرفي للمحتويات دون الأنشطة
- رغم أهمية المشاريع في ترسيخ التعامل باللغة العربية إلا أن هناك نسبة معتبرة من المعلمين تنفي عنها ذلك راجع لعدة أسباب لعل أهمها عدم اعتماد المقاربة التواصلية بالشكل النفعي المطلوب. أو نظرة المعلمين إلى المشاريع كأنشطة ثانوية ويمكن الاستغناء عنها.

- الابداع في تنفيذ الأنشطة بين المعلمين مرهون بالقناعات وطبيعة الأنشطة وما يدور حولها من محفزات ومثبطات ، اذ نجد نسبة معتبرة تعتمد إلى الابداع فيها تنكر نسبة اخرى حدوث ذلك.
- عدم اعتماد النظرية البنائية في وضع الأنشطة وهو تأكيد أغلبية المعلمين، فتطبيق هذه النظرية يوجب مراعاة أسسها مع توفير كل الوسائل والظروف للعمل بها.
- نسبة مجموع الأنشطة والتمارين في تفعيل واسترجاع المتعلم لما تعلمه في مختلف السياقات
- أنشطة اللغة العربية لا تعمل بشكل تام على جعل المتعلم متواصلا مع محيطه الاجتماعي مما يخلق فجوة بين ما يتعلم وبين ما هو حاصل في واقعه.
- قيام أغلب المعلمين بجمع معلومات حول تصورات و تمشيات تلاميذهم للأنشطة.
- أكدت أغلبية المعلمين أنها تعتمد إلى ابتكار أنشطة ووضعيات مختلفة تأخذ بعين الاعتبار النقائص التي تظهر في أعمال المتعلمين
- مناسبة ظروف الصف التعليمي لإنجاز الأنشطة بشكل نسبي إذ يتوفر عند البعض ويغيب عن الآخر.
- وجود تكامل بين أنشطة اللغة العربية بشكل كبير، إلى جانب انعدامه عند بعضهم بشكل جزئي يحتاج إلى بحث وإصلاح.
- نسبة كفاية الزمن المخصص لأنشطة اللغة العربية حيث تقر الأغلبية بعدم كفايته بالشكل المطلوبة.
- تحقق الأنشطة اللغوية المدرجة في منهاج التعليم الابتدائي مجموعة من الاهداف على رأسها تملك مهاراتي القراءة والكتابة وامتلاك الثقافة النقدية آخر الأهداف تحققا.
- انعدام الأنشطة اللاصفية في المدرسة الابتدائية الجزائرية وإن وجدت اقتصر على مسابقات بين الأقسام والمدارس .
- غياب تظاهرات علمية تحسيسية بقيمة اللغة العربية.

\*على مستوى الوسائل التربوية

- عدم توافر الوسائل التعليمية في المدارس بالشكل المطلوب .
- تباينت آراء المفتشين حول نوعية الوسائل المتوافرة في تعليمية اللغة العربية فكانت الغلبة للوسائل التقليدية تأتي بعدها المعاصرة ، إلى جانب إقرار نسبة بعدم التوافر على الإطلاق لهذه الوسائل
- إقرار نسبة من المعلمين أن الوسائل المسخرة لتعليم اللغة العربية غير كافية بالشكل الذي ترضيه العملية التعليمية .
- خلو المدارس الجزائرية من الوسائل التكنولوجية الحديثة على شاكله الحاسوب والشبكة العنكبوتية رغم مزاياها التعليمية
- افتقار المدارس الجزائرية لمرافق مكتبات المطالعة رغم فعاليتها في تنمية مهارة المطالعة والقراءة وعلى الرغم من بساطتها بالمقارنة مع الوسائل الأخرى المكلفة.
- إقرار المعلمين بضرورة توفير مختبرات صوتية لتقويم النطق عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- اعتماد جلّ المعلمين على ابتكار وتقديم وسائل تساعد على التأقلم مع الوضعيات التعليمية وتعود تعلم اللغة العربية
- تباينت آراء المعلمين حول تقديمهم مقترحات لتوفير الوسائل التعليمية بين الفاعل لذلك أو العازف عنه .
- عدم توافر الوسائل التعليمية بالشكل الكافي لبلوغ الوسائل الأهداف المسطرة.

#### \*على مستوى الكتاب المدرسي

- عدم توزيع الكتاب المدرسي الاصلاحى على المعلمين قبل اعتماده في التعليم الابتدائي.
- الكتاب المدرسي في المرحلة الابتدائية غير كاف لوحده لتعلم اللغة العربية.
- اختلفت رؤى المعلمين نحو الكتاب المدرسي فهناك من يراه وسيلة مساعدة لتعليم غايات أكبر من محتويات ذلك الكتاب وهناك من يراه غاية ومادة لا بد من تعليمها في ذاتها.



- تنوعت آراء المعلمين حول قيامهم بتلخيص مادة الكتاب المدرسي في بداية الموسم الدراسي بين من يعتمد ذلك وبين من يتجاهله.
- نتائج تقييم معلمي الابتدائي لكتب اللغة العربية المدرسية حسب الشبكة المقترحة.
- نوع الورق متوسط بالعموم مع وجود من يراه ضعيفا (س.أ. س.ثا - س.ر).
- قياس صفحات الكتاب اللغة العربية تراوحت بين الجودة والتوسط، وجود عدم رضى على الكتاب سنة ثالثة ابتدائي.
- نوع طباعة الكتب المدرسية يحتاج إلى تدقيق لدعم تحقيقه لنسب الجودة وبخاصة في سنة خامسة وثالثة ورابعة ابتدائي.
- عدم مناسبة حجم الحرف المستخدم بالشكل العلمي المطلوب والمفترض اعتباره.
- المسافات المعتمدة بين السطور في الكتب المدرسية غير مناسبة بالشكل التام المتعارف عليه.
- عدم مناسبة عدد الصور والرسوم التوضيحية في الكتب المدرسية بالشكل المطلوب والمتعارف عليه في معايير اخراج الكتب المدرسية.
- إخفاق اخراج الكتب المدرسية في معيار الألوان وانسجامها مما يغيب أسلوبه الجذاب اذا قرنا الالوان بالصور.
- أحجام كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية غير مناسب بالشكل التام وبخاصة سنة ثالثة ابتدائي.
- عدم توافق مادة الكتاب المدرسي مع النظريات التربوية والتعليمية بالشكل العلمي الذي تقره هذه النظريات وتنطلق منه معايير اعداد الكتب.
- عدم ملائمة مواد الكتب المدرسية للقدرات العقلية والحس حركية والثقافية للتلاميذ بشكل مرض.
- عدم مطابقة مادة الكتب المدرسية لمتطلبات واحتياجات المجتمع بالشكل الكامل بل نسبيا خلافا لما تنص عليه التوجيهات العالمية في نظرتها للتعليم والتربية.

- عدم اعتماد معياري ميل ورغبة التلميذ في اختبار مواد الكتب المدرسية بالشكل العلمي الدقيق الذي وان اعتمد لكانت نتائجه مبهمة في هذا الخصوص.
- الاعداد المنطقي لمواد الكتب المدرسة موجود بشكل نسبي غير مرضي.
- عدم توافق مواد الكتب المدرسية مع الأهداف المسطرة بالشكل العلمي المطلوب.
- عدم اعتماد مبدأي التنوع والترتيب في مواد الكتب المدرسية بالشكل المطلوب وبخاصة مع سنة خامسة ابتدائي.
- عدم التوافق بين المواد بين التعليمية في الكتب المدرسية وبين الوقت المخصص لها مما يستوجب إعادة النظر في كليهما
- عدم الدقة التامة في ملائمة العناوين على تنوعها مع مواد الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية.
- عدم مراعاة الكتب المدرسية لمجموع الفروق الفردية بالشكل المقنع والجاد.
- القاموس اللغوي الموظف في مواد الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية لم يراعي مبدأ الوضوح والسهولة رغم أنها من أساسيات جودة هذا النوع من الكتب.
- لا تعمل الكتب المدرسية على تسهيل عملية التعليم بالشكل المطلوب نظرا لافتقارها للوسائل التوضيحية إذ لا يكتفي بها في عملية تسهيل التعليم في المرحلة الابتدائية.
- عدم نزاهة الكتب المدرسية للغة العربية من الاخطاء والتعقيد وهي أمور لا بد من عدم الاستهانة بها وبخاصة اذا تعلق الامر بكتب هي المصوب للألسنة والمعيار للتعليم اللغوي.
- الصعوبة النوعية في مواد الكتب المدرسية والتي تحول دون سهولة تعلمها من لدن التلميذ المتعلم.
- غياب التبسيط على المصطلحات والمفاهيم الموظفة في مواد الكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية وهو ما يضيف بضلالة على سيرة عملية التعليم والتعلم على حد سواء.
- عدم توافر عاملي التشويق والترغيب في تعليم اللغة العربية على مستوى مواد الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية بالشكل المرضي رغم أهمية كليهما.

- عدم انتهاج مواد كتب اللغة العربية الخطوات الإجرائية التامة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المعتمد للطرائق النشطة في تدريب التلاميذ على الفهم والتفكير حسب ما تقتضيه أهداف تلك المقاربة المختارة المجسدة.

- عدم اهتمام كتب اللغة العربية التام في قضية تنمية الكفاءتين اللغوية والتواصلية عند المتعلم ، وهو ما يدل تمام الدلالة على عشوائية تأليف هذه الكتب.

- أكدت الغالبية رضاها على مستوى إخراج كتبها المدرسية إعجابها بها وبخاصة في السنوات الأولى عن المرحلة الابتدائية.

- اختلاف آراء المفتشين حول تسهيل الكتب المدرسية لعملية التعلم إذ تؤكد الأغلبية وجود ذلك بينما أشار الثلث إلى انعدامه .

\*على مستوى البيئة المدرسية والبيئة اللغوية.

#### أ – البيئة المدرسية

- توافر الجو الديمقراطي للتعليم بشكل كبير في المدارس الجزائرية .
- مجموع الظروف المتوافرة في القسم تساعد نوعا ما في تبليغ مضامين المنهاج.
- بعض المدارس اتبعت ما جاءت به اصلاحات المنظومة التربوية في تحديد العلاقات بين المدرسة والمجتمع في ما نجد بعضها الآخر ظل رهين الماضي في نوع العلاقة المذكورة سلفا.
- عدم توافر الحياة المدرسية الناجحة للمتعلم بشكل المطلوب والمرضي إذ أكدت نسب معتبرة خلو حياة مدارسها من أنشطة الهادفة.
- توافر بعض المدارس على العوامل المساعدة في النمو المتكامل للتلميذ في ما غابت هذه العوامل عن مدارس أخرى.
- توجيه المنهاج المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية وهو ما أكدته آراء أغلب المعلمين.

#### ب البيئة اللغوية :

- النوع اللغوي المستعمل في القسم لدى العينة هو المزاوجة بين الدارجة والفصحى وبين الأعذار والإلزام وجهة نظر لكن الأصوب المأثور هو التزام اللسان العربي الفصيح .
- بينت العينة المفتشين أن النوع اللغوي الذي يستعمله المعلمون في القسم هو المزاوجة بين الدارجة والفصحى.
- يقر مجموع متعلمي الابتدائي أن اللون اللساني الشائع بين معلمهم هو المزاوجة بين الفصحى والدارجة ، ثم يأتي اللسان الفصيح في المرتبة الثانية على جانب وجود نسبة تداوم الدارجة في تعليمها
- يؤكد أغلب متعلمي المرحلة الابتدائية على أن اللسان المحبب لديهم في استعمال معلمهم هو اللسان العربي الفصيح.
- تعتبر اللغة العربية الأحب في نفوس متعلميها في المرحلة الابتدائية ، مع وجود عينة معتبرة تفضل اللغة الفرنسية ، أو المزاوجة بين اللغتين .
- يعتبر تلاميذ المرحلة الابتدائية أن اللغة العربية أسهل في التعلم من اللغة الفرنسية ، مع وجود نسبة قليلة تخالف هذا الرأي .
- تفضيل أغلب متعلمي المرحلة الابتدائية التكلم بالعربية بشكل دائم .
- تقر غالبية المفتشين أن المستوى اللغوي للمعلمين متوسط.
- أرجعت غالبية المفتشين سبب ضعف المستوى اللغوي للمعلمين إلى قلة التكوين الأكاديمي وغياب الإعداد
- تلزم غالبية المفتشين المعلمين التكلم بالفصحى في القسم
- أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية يلزمون تلاميذهم بضرورة التحدث باللغة العربية
- يلتزم غالبية المفتشين التحدث باللغة العربية في تعاملاتهم المهنية.
- وضع اللغة العربية في المدارس الابتدائية الجزائرية من منظور المعلمين بين الحسن والضعيف وفي حالات متدن جدا.

- تقرر عينة المفتشين أن الوضع العام للغة العربية في مدرستنا ضعيف
- تعتمد غالبية تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الاجتهاد في التكلم باللغة العربية في القسم .
- تنوعت أسباب ضعف اللغة العربية في المدرسة من من منظور المفتشين بين من يراها ناتجة عن ضعف مناهج اللغة العربية إلى جانب ضعف الأداء اللغوي للمعلمين وزاد الوضع حدة المستوى اللغوي الشائع في المجتمع

#### \*على مستوى التقييم والتقويم :

- اختلاف نظره المعلمين إلى التقييم . إذ الفئة الغالبة تراه جمع للمعلومات لتحديد نوع المساعدة التي يمكن تقديمها لكل متعلم ليتجاوز المشاكل التي تصادفه في تعلمه أما بالنسبة القليلة فتراه مجرد أعداد وملاحظات.
- اختلاف وجهات نظر المعلمين في تطبيق طرائق التقييم المسطرة في المنهاج بين آخذ بها ومبتعد عنها.
- اختلاف منطلق حكم المعلمين على نجاح المتعلمين بين من يرى أن النجاح مرهون بتجسيد المتعلمين للأهداف المنشودة وهذا ما تنادي به البيداغوجيات الحديثة وبين من يراه رهين النجاح في امتحانات المادة وهو ما كانت تعمل به البيداغوجيات القديمة.
- اختلاف أساليب التقييم عند المعلمين بين المعتمد على الحفظ أو المركز على فهم أو المزاج بينهما.
- تباين الآراء حول مناسبة التقويم المسطر مع طبيعة أنشطة اللغة العربية غدت تقرر الغالبية بوجود ملائمة في ذلك.
- اعتماد أغلب المعلمين للتقويم المستمر رغم صعوبة تنفيذ وعلى رأسها كثرة عدد التلاميذ مع ضيق الوقت جعلت البعض الآخر يعرف عن اعتماده.
- اختلاف مجالات التقييم عند معلمي الابتدائي فهناك من يتجاوز الدروس والمعلومات إلى الظروف المحيطة بظاهرة التعليم ككل وهي فئة الغالبة وهناك من يكتفي بالدروس فحسب.

- تباين رأي المعلمين حول دور التقويم في إجادة اللغة العربية عند متعلميها بين مؤكد لهذا الدور و هي الفئة الغالبة ومنكر له
- إشراك المعلم في تقييم العملية التعليمية قاطبة يتصف بالنسبية المفضية إلى تضييع خبرات وآراء بناءة لو حسن استثمارها لتجنب المنظومة الكثير من المزالق التي تعيشها الحياة التعليمية في الجزائر.
- تأكيد المفتش إلى ضرورة إشراك المعلمين للعملية التعليمية لما لها من أثر كبير في تطوير المناهج التعليمية.
- يرى المفتشون ضرورة إشراك كل من المعلم والمتعلم في عملية تقويم التعليمية لما لهما من دور فاعل في ذلك
- تباين آراء المعلمين حول مجموع إجراءات بناء مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من يراها عملية ومدرسية وبين من يراها عشوائية ولا منهجية.
- اختلاف آراء المعلمين حول مناهج اللغة العربية وتأسيسه لمشروع القراءة وتعميق ثقافة الحوار واكتساب التلاميذ الثقة بالنفس ووهبه القدرة على التحليل والاستنتاج وهي غاية كل مناهج اللغة بين مؤيد لوجود هذه الغايات ، وبين منكر لها.

#### الفصل الخامس: وتم من خلاله التوصل إلى :

- \***قطب معلم الابتدائي :** تحول دور المعلم في ظل البيداغوجيات الحديثة من مالك للمعرفة وملقن لها إلى مرشد ومنشط وموجه للمتعلم في بنائه لمعرفته ، وقد أفردت له تعليمية اللغة العربية قضايا كثيرة ، ترتبط بهذا القطب من بينها : حقوق وواجبات المعلم ، معلم اللغة العربية الفعال . أدوار المعلم في البيداغوجيات الحديثة. تكوين المعلم وفق المقاربات التعليمية المعتمدة ، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم.. إلخ ، إذ يتم تناول كل ذلك مقارنة وتجسيدها وآفاقا .والقصد من كل ذلك تحسين تطوير كواد العملية التعليمية .
- \***قطب متعلم الابتدائي :** أثمرت الدراسات التربوية والتعليمية إلى ضرورة تغيير دور المتعلم من متلق سلبي إلى بان لمعرفته ، باستثمار مكتسباته وفق ما تفره الطرائق النشطة ، إذ تبحث تعليمية اللغة العربية في

المتعلم وشروطه ، خصائصه النمائية والتعليمية وسبل التعامل معها ، الأدوار التعليمية للمتعليم في ظل البيداغوجيات الجديدة ، خصائص المتعلمين في التلقي المعرفي. مشكل الفروق الفردية وسبل التعامل معها. كل هذه القضايا وقضايا أخرى تتناولها بالوصف والتحليل والمعاينة ، لرصد سبل إنتاج متعلم لغة عربية متكلم مخاطب بالمستوى المطلوب

\*قطب المعرفة اللغوية في المرحلة الابتدائية : ويتم في هذا القطب تناول ماهية المعرفة المعلمة المتعلمة ورصدها وتحليلها .

\*الزمن التعليمي التعليمي لأنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: وهوما حددته مناهج المرحلة الابتدائية لتعليم وتعلم اللغة العربية ، إذ يظهر التوزيع الزمني في مطلع كل مناهج اللغة العربية. في جداول تحدّد المواقيت الخاصة باللغة العربية وتوزعها على أنشطة المادة.

\*زوايا أقطاب المثلث التعليمي يضاف إليها الزمن التعليمي في التعليم الابتدائي، تتناولها تعليمية اللغة العربية وصفا وتحليلا وواقعا من خلال المعاينة الحضورية أو عن طريق الاستبانة .

نتائج الدراسة الميدانية :

على مستوى قطب معلم الابتدائي:

- تحول سياسة التكوين والتوظيف الجزائرية من تكوين المعلمين في المعاهد التكنولوجية إلى الاكتفاء بالتكوين الأكاديمي بالجامعات أو التكوين الأكاديمي المهني في المدارس العليا للمعلمين والأساتذة، هذه الأخيرة تتميز بقلّة عددها وعدد المنتسبين إليها مما يجعل تكوين المعلمين مقتصرًا على الجانب الأكاديمي والمعرفي البعيد نوعًا ما من ميدان التعليم والتربية واحتياجاته .
- تنوعت المرجعيات التكوينية لمفتشي الابتدائي بين الأكاديمي الجامعي وبين خريجي المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين
- تلعب سنوات الخبرة دورًا فعالًا في جودة التعليم. وعينتنا كان لها النصيب الأوفر في معايشة الإصلاح التربوي الأخير المعتمد موسم 2003/2004 ، وفتح باب التوظيف كان له دور في تحديد سنوات الخبرة وتنوعها ، حيث وجدنا أن منتسبي سلك التعليم في المرحلة الابتدائية مزيج بين من

هو ميال راغب في هذه المهنة وبين من يراها متطلب حياتي فقط و ، لكل توجه تبعاته على المردود التعليمي.

- يشترط على المفتش قبل التحاقه بسلك التفتيش الخبرة في التعليم الابتدائي إلى جانب مؤهلات أخرى ، ولا يكون التوظيف إلا بمسابقة تقرأها الوزارة. وعينتنا جاوزت خبرتها العشر سنوات .
- تقارب إجابات المفتشين بين من يرى أن سبب امتحان المعلمين لمهنة التعليم متطلب حياتي بالدرجة الأولى ، فيما يرى الشق الآخر أن الامتحان نابع عن رغبة وميل.
- منتسبو سلك التعليم في المرحلة الابتدائية مزيج بين من هو ميال راغب في هذه المهنة وبين من يراها متطلب حياتي فقط ولكل توجه تبعاته على المردود التعليمي.
- تقرر عينة المفتشين أن امتحان المعلمين للتعليم من منطلق متطلب حياتي.
- مرد امتحان التفتيش عند عينتنا الرغبة والميل وهذا لا ينفي وجود من امتنهم لمطلب حياتي وله مبرراته.
- الظروف التي يعيشها المعلم الجزائري غير مناسبة تماما لأداء مهامه على أكمل وجه.
- يرى المفتشون أن ظروف عملهم غير مناسبة لأداء مهامه
- أكثر الظروف تأثير في أداء معلم الابتدائي هو حين اجتماعها مادية ومعنوية
- يرى المفتشون أن اجتماع الظروف المادية والمعنوية هو من يحول وأداءهم المهني على أكمل وجه.
- ميزات المعلم الناجح في نظر معلمي الابتدائي من لا يكتفي بإيصال المعلومة فحسب بل امتلاك الخبرة العلمية والمنهجية على حد سواء كفيل بضمان نجاح عملية التعليم ووسمه بالنجاح.
- معيار نجاح المعلم هو إيصال تلاميذه إلى النمو المتكامل حسب رأي العينة.
- المعلم الناجح من منظار المفتشين هو يبلغ الأهداف ويلتزم بالمنهاج
- لا تكفي الندوات للحكم من خلالها على نجاح المعلم وتقييمه:



- انعدام تحفيزات مادية ومعنوية للمعلمين الأكفاء .
- على مستوى قطب معلم الابتدائي:
- أغلب تلاميذ العينة التحقوا بالمدرسة في السن القانونية .
- تتنوع المناخات التي ينخرط فيها الطفل الجزائري قبل التحاقه بالمدرسة إذ جاءت المناخات مرتبة حسب نسبها : تحضير ، مساجد ، عند مربيات خاصات ، فيما أقرت بنسبة
- تدني المستوى التعليمي للوالدين نتيجة التسرب المدرسي وهذا التدني له تبعاته .
- على مستوى العلاقة الاستمولوجية (معلم / معرفة) :
- دراية معلمي اللغة العربية بها بين الجيد والمتوسط فرضته المرجعيات التكوينية والتخصص الجامعي الملتحق به في هذه المهنة.
- مرجعية الدراية بالنظام اللغوي للغة العربية عند معلم الابتدائي أغلبها تكوين ذاتي
- بينت عينة المفتشين أنها تعتمد بشكل كبير إلى الاطلاع بشكل كبير على أحدث النظريات التربوية في مجال مناهج اللغة وطرائق تعليمها.
- النوع اللغوي المستعمل من منظار العينة هو المزاجية بين الدارجة والفصحى وبين الأعدار والإلزام وجهة نظر لكن الأصوب المأثور هو التزام لسان عربي فصيح .
- اعتبرت العينة ونسب عالية على وجد تكامل بين اللغة العربية والمواد التعليمية الأخرى ولعل أهم أسباب في هذا التكامل محورية اللغة العربية ولسان المواد التعليمية الناطق. أو لكون معلم اللغة العربية هو ذاته معلم المواد الأخرى. مما ينتج عنه تكامل و إن لم يكن مقصود.
- تتصور العينة أن أنشطة اللغة العربية ه وسيلة فحسب للوصول إلى غاية وهذا ما أقرته اصلاحات المنظومة في هذا النوع من الأنشطة التعليمية.

- تقاربت تصورات معلمي الابتدائي في حقيقة تعليم اللغة العربية بين من يراها عنلية نقل للمعلومات والمعارف لا غير وبين من يراها فضاء لخلق الاتصال والمشاركة في بناء الخبرة بين الطرفين.
- تؤكد غالبية المعلمين أنها لا تكتفي بالمتهاج في تعليمها للغة العربية بل لها اطلاع على الاجتهادات الخارجية، مما يعطي تصورا أن مناهج اللغة العربية لا تفي في بناءها وتفصيلاتها حاجيات المعلم التعليمية
- تقاسم أغلبية العينة مسؤولية تعليم اللغة العربية مع أولياء التلاميذ من خلال الواجبات المنزلية، واعتماد القلة على مجهودها الخاص في ذلك .
- وجود تباين في تضافر جهود المعلمين مع أسر التلاميذ في تحسين المستوى اللغوي لديهم ، حيث بينت النتائج أن المعلمين ليسوا على وعي تام بدور الأسرة الفاعل والفعال في رفع المستوى اللغوي عند المتعلمين .
- اختلاف سنوات خبرة المعلمين في تعليم السنة الحالية بين أقل من خمس سنوات و أكثر من عشر سنوات.
- تأكيد أغلبية المعلمين على أن السنة التي يزاولون تعليمهما بمحض اختيارهم، وهذا لا ينفي وجود فئة فرضت عليها هذه السنوات
- تباينت آراء المعلمين حول تعليم السنة المدرسة بين الصعوبة والسهولة ، إلا ان الصعوبة تظهرا أكثر من تعليم السنة أولى ابتدائي .
- نسبة التزام المعلمين بخطوات الكتاب وبخاصة عند سنة ثالثة ابتدائي .
- اختلاف آراء المعلمين حول مناسبة المحاور المدرجة في الكتب المدرسية لاحتياجات التلميذ بين مؤكدا لوجودها و ناف لذلك .
- غياب الترتيب المنطقي التام لمحاور الكتب المدرسية وبخاصة في سنة ثالثة و رابعة ابتدائي

- غياب الترتيب المنطقي التام لأنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، وبخاصة في سنة رابعة ابتدائي.
  - عبرت عينة المعلمين وبشكل متساو في تسخير الهيئات المسؤولة لدورات تكوينية لتفعيل أداء بين الإثبات والنفي
  - الدورات التكوينية ذات نسبية في فاعليتها في تكوين المعلم وتحسين أدائه مما يستوجب النظر فيها.
  - في الوقت الذي تقر فيه عينة المعلمين أن جدوى الندوات والدورات التكوينية ودورها في تفعيل الأداء التعليمي وتحسينه أمر نسبي نوع ما، ترى عينة المفتشين وبالأغلبية أنها ذات فائدة، وتبقى نظرة كل ركن تختلف باختلاف زاوية النفع.
  - ترى غالبية المفتشين أن ما يتم تناوله في الدورات التكوينية وما يرافقها من أيام دراسية ومحاضرات يتم تطبيقه في الواقع التعليمي. على عكس ما عايشناه في هذا الواقع حيث تؤكد العينة التي صادفناها أنها تنتهي بانتهاء تلك الدورات في زمانها ومكانها .
- على مستوى العلاقة البيداغوجية معلم/ متعلم
- تراوح تعداد التلاميذ في الصفوف بين 15 إلى 40 تلميذا رغم مناشدة البيداغوجيات الحديثة بضرورة تقليص التعداد إلى 15 على الأكثر.
  - طبيعة العلاقة بين المعلمين وتلاميذهم مبنية على التفاعل مع ندرة الجانب السلطوي في التعامل.
  - اعتماد أغلبية المعلمين على جمع معلومات حول معرفة المتعلم وحول التمشيات التي يستعملها المتعلم لحل مشاكله التعليمية جراء مجموعة الصعوبات والعوائق.
  - تنوعت أنماط التفاعل بين المعلمين وتلاميذهم بينهم من تقيد بإصلاحات المناهج الجديدة المتمثلة في التفاعل والارشاد والتوجيه، ومنهم من ظل متمسكا بالنمط التقليدي.
  - إجماع المعلمين على مراعاة الفروق الفرديين بين تلاميذهم.
  - مراعاة جل المعلمين لخصوصيات تلاميذهم النفسية والاجتماعية.

- اعتماد أغلب المعلمين لأسلوب التنافس بين التلاميذ على حساب أسلوب تشجيع التعاون بينهم رغم أن الأخير له الكثير من الحسنات.
- وجود مقبولية نسبية لأسلوب المعلم في تعامله التعليمي وعرضه للمعرفة
- وجود حالات عدم استيعاب التلاميذ لجميع ما يقدمه المعلم.
- من أهم أسباب عدم استيعاب التلاميذ لجميع ما يقدمه المعلم جاء صعوبة المادة في المرتبة الأولى، وعدم ميل التلاميذ للمادة في المرتبة الثانية، أما أسلوب شرح المعلم وصعوبة فهمه فجاء في المرتبة الأخيرة.
- لا يعتمد جل المعلمين إلى استراتيجية تبادل الأدوار في تلقي وبث المعلومة لوجود مثبطات كثيرة عليها كثرة عدد التلاميذ، وضيق الوقت، وكبر المادة.
- أغلبية المعلمين يعتمدون إلى تدريب تلاميذهم على ضرورة التدخل في مجريات الدروس نظرا لنجاعة هذه الاستراتيجية في بث الثقة في نفوس التلاميذ وبناء شخصياتهم لتكون فاعلة فعالة .
- أغلبية العينة تعتمد إلى العمل على تعزيز ثقة التلاميذ باستطاعة تملكهم اللغة العربية ومحاربة كل أشكال التشكيك في سهولة تعلمها ، حيث أن المسؤولية الأكبر ملقاة على عاتق المعلمين بصفة خاصة .
- غالبية المعلمين تعتمد إلى إشاعة استعمال اللغة العربية بين أوساط تلاميذهم، لكن بالمقابل توجد نسبة معتبرة تتساهل في هذه القضية الحساسة..
- أغلبية العينة تعتمد دوما إلى العمل على زرع الحس بالمسؤولية في نفوس المتعلمين اتجاه تعلم الحبيبة .
- تضييع الكثير من المعلمين لاستراتيجيات تشويق التلاميذ لتعلم اللغة العربية، وهو مما ساهم في ضعف المستوى اللغوي العام.
- غالبية المعلمين تتعامل بالتوجيه والارشاد اتجاه اخفاق التلاميذ حين التعلم لكن هذا لا ينفي وجود شريحة تتعامل بإيقاع العقاب على المتعلمين في حال حدوث ذلك.

- علاقة المحبة بين التلاميذ اتجاه معلم اللغة العربية عالية جدا ، مع وجود نسبة ضئيلة منكورة لوجود هذا النوع من العلاقة .
- الجو العام في تعامل المعلمين مع تلاميذهم في المرحلة الابتدائية يتسم بالجودة والأريحية .
- وضوح الأداء التعليمي للمعلمين عند أغلب متعلمي المرحلة الابتدائية .
- إقرار أغلبية تلاميذ الابتدائي بالدور الرئيس لمعلمهم في تعلمهم من خلال مساعدتهم لتحقيق ذلك
- إقرار مجمل التلاميذ على ان الأسلوب الغالب على معلمهم حين الخطأ هو التصحيح والنصح والإرشاد .
- على مستوى العلاقة المعرفية (متعلم/ ومعرفة).

- جل تلاميذ المرحلة الابتدائية لهم حب وميل نحو أنشطة اللغة العربية مما يعزز مكانتها في نفوس أبنائها إلى جانب وجود قلة أقرت بعدم ميلها لهذه الأنشطة .
- مستوى المعجم والتراكيب التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية متوسط يحمل قراءات متعددة

#### على مستوى الزمن التعليمي التعليمي:

- وجود عدم رضى تام في أوساط المعلمين حول توقيت حصص اللغة العربية المدرجة خلال الأسبوع مما يؤثر سلبا على الأداء التعليمي.
- الزمن المخصص للأنشطة اللغوية يحتاج لإعادة نظر كونه غير كاف لأدائها.

#### الفصل السادس: توصلنا من خلاله إلى الخلاصات والنتائج التالية :

- تتم تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال الانطلاق من النص لتعليم أنشطتها ومهارتها من مبدأ الكفاية اللغوية وصولا إلى تحقيق الكفاية التواصلية التي لا تتأتى إلا بإدراك الكفاية النصية.

- تتألف الكفاية النصية من كفاية تلقي النصوص و كفاية إنتاج النصوص
  - تهتم تعليمية اللغة العربية بدراسة النصوص من حيث إحصائها ووصفها وتحليلها ونقدها
  - من بين القضايا النصية التي تتناولها تعليمية اللغة العربية بالدراسة نذكر أنماط النصوص المختارة ، القيم المتضمنة في هذه النصوص ، الأرصدة المفرداتية الموظفة ومدى مناسبتها للمتعلمين
  - تختلف مسلكية تعليمية النصوص من سنة لأخرى في المرحلة الابتدائية تبعا للتطور اللغوي الحاصل مع المتعلم .
  - تنطلق تعليمية أنشطة اللغة العربية من النصوص والشفوية والكتابية تحت ما يسمى بالمقاربة النصية التكاملية في تعلم فروع وفنون اللغة العربية.
  - على الرغم من تصريح مناهج اللغة العربية أنها تحاول التوفيق بين المهارات اللغوية الأربع ، إلا أن الغلبة كانت للقراءة والكتابة على حساب الاستماع والمحادثة .
- نتائج الدراسة الميدانية :
- على مستوى تعليمية النصوص :
- غياب الملاءمة التامة النصوص و ميولات المتعلمين و بخاصة في السنة الخامسة و رابعة وثالثة ابتدائي.
  - عدم ملاءمة النصوص لقدرات المتعلم المعرفية واللغوية بالشكل الواجب تحقيقه .
  - عدم اعتماد معيار اختيار النصوص من منطق واقع التلميذ بالشكل المرضي والمطلوب .
  - تغيب النص الجزائري وعدم الاهتمام به أو الاهتمام بالتعريف بكتابات أدباء الجزائر .
  - النصوص المقررة على تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي طويلة نوعا ما لا تتناسب أحجامها مع تلاميذ هذه السنوات أما مفرداتها فسهلة نوعا ما .
  - دلالة أغلب العناوين على مضامين النصوص التعليمية المختارة في سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي

- النصوص المختارة ورغم اعتماد المقاربة النصية إلا أنها لا تعمل بالشكل المطلوب كي تساعد على تلقين الصيغ والتراكيب للمتعلم كي تساعد على بناء مدونته التركيبية.
- إقرار نسبة من المفتشين على مساعدة النصوص المختارة للتلميذ على الإنتاج الشفهي والكتابي ، فيما فضلت نسبة أخرى مناقضتها في هذا الإقرار.
- يرى المفتشون أن حمولة النصوص اللغوية لا تعمل على إدراك مرجعياتها ومعانيها وقيمها بالشكل الذي يقتضيه اختيار النصوص الموجهة للتعليم.
- إقرار تلاميذ المرحلة الابتدائية بوجود نسبي للمتعة في النصوص المختارة.
- عدم أخذ معايير الضبط الصحيح لأحجام النصوص المختارة في توافقها مع خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وبخاصة مع نصوص السنة ثانياً ابتدائي التي تعتبر طويلة في معظمها .
- أغلبية النصوص المقررة في المرحلة الابتدائية تحقق الفهم القرائي العام لتلك النصوص .
- الوضوح النسبي لمجموع الأرصدة اللغوية لمفردات النصوص المختارة مما يخلق عدم فهم كلي لمضامينها نتيجة وجود الغموض في بعضها الآخر .
- دلالة الصور وتعبيرها عن النصوص لم تأت بالشكل الذي تتطلبه معايير اختيار الصور التعليمية وبخاصة ما اقترن منها بالنصوص.
- نسبة التزام المعلمين في السنة الأولى والثانية ابتدائي بطرح أسئلة متعلقة بالنصوص والصور المرافقة لها .
- بينت نتائج الدراسة المتعلقة بموضوع صور الكتاب والنصوص رضى أغلب العينة على الإخراج الفني لهذه الصور المختارة ، فهذه الأخيرة عملت على فهم مغزى النصوص المرافقة لها ، إذ أن مستوى التعبير عنها وعن المشاهد قد راح بين المستوى الجيد والحسن ، مع تسجيل ضعف عند تلاميذ السنة الأولى ابتدائي ، وهو أمر منطقي مقارنة مع خصائص تلاميذ هذه السنة .
- اختلاف نظرة معلمي سنة ثانياً حول قضية الانطلاق من المعنى لدراسة المبنى فهناك من يقتنع بها وينفذها وهناك من يفضل عكسها.

- نشاط (أستخرج و أستعمل) لم يلق اتفاق معلمي سنة ثانية حول أهلية التلميذ لهذا النوع من الأنشطة إذ تقر بنسبة إمكانية ذلك فيما أقرت نسب أخرى متقاربة معها في عدم أهليته ونظرا لهذا الإشكال كان لزاما على المعلمين الاعتماد على التكرار لتثبيت المعلومة وهو ما تعتمد اليه كل العينة إلى جانب إكثارها من توظيف المستخرج لترسيخه .
- نشاط (ألاحظ) لتلاميذ سنة ثالثة مناسب لقدراتهم كما أن التزام المعلمين بإعطاء الوقت الكافي لجميع التلاميذ لملاحظة النصوص عامل مساعد مساهم في خلق المناسبة بين النص والتلاميذ ، مما يسمح بإدراك حقيقة النمط أو الظاهرة النحوية ، أو الشكل المراد كتابته .
- صياغة أسئلة نشاط (أفهم النص) ليس بالشكل الصحيح الواضح المسهل الفهم إلى جانب نسبية عمل هذه الأسئلة في فهم النص.
- نشاط (أعرف على النص) الخاص بتلاميذ سنة ثالثة يقر معلموه أن التلميذ بحاجة لتعلم هذا النوع من الأنشطة ، وأن بإمكان تلميذ هذه السنة أن يفرق بين بنيات النص بشكل جد مقبول.
- النصوص التوثيقية بشكل عام صعبة الاستيعاب عند تلاميذ المرحلة الابتدائية إذ لا بد من تبسيطها بخاصة أنها فعالة في إثراء قاموس التلميذ اللغوي و التعاملي .
- تؤكد النسب الغالبة على محدودية فهم النصوص التوثيقية عند تلاميذ السنة الثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي .
- تباين النسب حول المطالعة والمقروئية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية بين ميال لها وراغب عنها .

#### على مستوى تعليمية المفردات المعجمية:

- في نشاط (أصوغ) لا تكفي الصورة المتعلم لاستثمار رصيده اللغوي السابق ، كما لا تكفي بالشكل المطلوب على قدرته في الاستدلال على التراكيب اللغوية المستهدفة
- بينت نسب معلمي سنة ثانية في نشاط (أشرح) ، أن غالبية الكلمات المستعملة في النصوص سهلة وواضحة رغم أن غالبية تلك الكلمات ليست من واقعه بشكل مطلوب فهي تحتاج إلى شرح صحيح ومناسب هذا الأخير تباينت الآراء حوله فهناك من يعتبره كذلك وهناك من يراه غير مناسب ، وعدم



المناسبة تعزى أيضا إلى عدد المشروعات ومدى توافقها مع قدرات التلميذ هي كذلك اتسمت بالنسبية بين التوافق وعدمه.

- أسلوب طرح أسئلة النشاط (أشرح) غير واضح بالشكل المطلوب توافره ، أما عدد الأسئلة المخصصة في هذا النشاط مقبول إلى حد بعيد
- تباينت آراء معلمي الابتدائي حول مقبولية نشاط (أتذكر) إذ تؤكد نسبة أن تلميذ سنة أولى مؤهل لاستذكار النص من خلال الصورة كما أنه بإمكانه استثمار مخزونه اللغوي للتعبير على هذه الصورة من منطلق أن هذا النشاط ملائم مناسب سهل عليه ، فيما نفت عينة أخرى جميع ما سلف ذكره .
- نشاط (أرتب) لتلاميذ سنة أولى ابتدائي غير مناسب لجميع قدرات التلاميذ لما يحتاجه من أعمال منطقي لتفكيره إلى جانب صعوبة ترتيب المشتتات من طرف التلاميذ إذ يجب فيه المتابعة المتأنية لكل تلميذ مما يجعل مراعاة الفروق الفردية في هذا النشاط أمر حتمي لا بد منه.
- المعجم المصور لتلاميذ سنة ثانية ابتدائي مختار بعناية بشكل مقبول رغم آراء قلة من المعلمين المعارضة له انطلاقا من عدم اختياره من منطلق واقع التلميذ بالشكل التام ، أما بخصوص عمله على زيادة الثروة اللغوية فتضاربت الآراء بين من يرى عمله النسبي وبين من يقر و آخر ينفي.
- الرصيد اللغوي للتلميذ غير مؤهل بشكل كاف لإحضار مرادفات وبخاصة إذا كانت الكلمات المبحوث عن مرادفاتهما بعيدة عن واقعه مما يخلق له صعوبة إيجاد تلك المرادفات.
- تباين آراء المعلمين حول احضار القاموس لتلاميذهم وعملهم على تعليمهم كيفية التعامل به ، أما مستوى استعمال التلاميذ للقواميس فلم يرقى إلى المستوى الجيد بل أغلبه متوسط وضعيف.
- طبيعة مواضيع المحفوظات المقررة في المرحلة الابتدائية مناسبة إلى حد كبير لكن من حيث عددها هناك اختلاف بين التناسب والكثرة . أما بخصوص سهولة حفظها فيصعب في السنتين الأولى والثانية ويسهل فيها عدهما .
- يكثر ترديد المحفوظات عند تلاميذ السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ويبدأ بالتناقص تصاعديا . والترديد من أهم عوامل حفظها إثراء للرصيد ، إذ تبين النسب على مستواها الجيد على العموم في مسألة الحفظ ، أما بخصوص ترتيب مشتتات أبيات المحفوظات المقررة على تلاميذ سنة الثالثة ورابعة

وخامسة ابتدائي فنلاحظ عدم مناسبته كليا إذ توجد بعض الصعوبة عند الكثير من أفراد العينة  
حيال هذا الإجراء

على مستوى أنشطة اللغة العربية ونواتج مسلكياتها من منظار معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي  
أنشطة مهارة الاستماع :

- اختلفت الآراء في نوع المساعدة التي تخلقها (صورة + نص + أسئلة) في تعليم الاستماع إذ أقرت سنة  
ثانية جدواها ، أما سنة أولى فرأتها نسبية غير كافية لتحقيق القراءة الشاملة.
- عدم توفير زمن كافٍ لمرضى لجميع أفراد العينة في تعليم نشاط الاستماع والقراءة انطلاقا من  
المشاهدة.
- يعمل نشاط (أشاهد وأستمع وأقرأ) على تنمية مهارة الاستماع وإن كانت عرضية غير مقصودة .
- يعمل نشاط أشاهد وأستمع وأقرأ في تنمية الاستعداد القرائي لدى تلاميذ سنة أولى وثانية ابتدائي.

أنشطة مهارة القراءة :

- أغلب تلاميذ المرحلة الابتدائية أقرأوا بمستواهم الجيد في حفظ حروف العربية .
- رغم حفظ الحروف إلا أ ، اغلب تلاميذ المرحلة الابتدائية يقعون في الديسلكسيا من خلال خلطهم بين  
الحروف والكلمات.
- في نشاط (أكتشف) لا تكفي الصورة للمتعلم ليستخرج جملا وكلمات مقصودة حاملة للحرف المتعلم
- تفاوت نسب إجابات المعلمين حول قدرة التلميذ على استخراج جمل من خلال مشاهدته للصور بين  
من أقرأ تلك القدرة و بين من نفى ذلك .
- ترى عينة تلاميذ سنة أولى ابتدائي أن مجموع القدرات المتعلقة بترتيب الأشكال والرسومات وكتابة  
الحروف المقررة ونطق الحروف بسهولة قد تحققت بشكل كبير عدا وجود إشكال في القدرة على إتمام  
كلمة ناقصة من الحروف فهي تعرف نوعا من العجز عن بعض التلاميذ .أما فيما يخص زيادة الرصيد  
اللغوي من خلال مجموع الأنشطة المقررة على تلاميذ هذه السنة فقد أكدت النسب حصول زيادة  
بشكل معتبر.

- رغم حفظ تلاميذ الابتدائي لحروف العربية إلا أنهم لا يمتلكون القدرة التامة على قراءة كل مكتوب ، مما يستوجب المساعدة الوالدية في ذلك ، هذه الأخيرة متوافرة عند بعضهم ومعدومة عند البعض الآخر ، ولعل مستوى الوالدين التعليمي الحاكم في هذا التوافر وعدمه ، وبالنظر إلى خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية المحبة للمشاركة والتفاعل فإن أغلبهم يفضلون القراءة السمعية ، والتي تحتاج إلى تصحيح المعلم الحاضر بنسب غالبية والغائب بنسب أقل ، أما نتيجة مستوى الأداء القرائي بين جيد وحسن وضعيف .
  - التزام جل معلمي الابتدائي بالقراءة المعبرة الواضحة للنصوص بما لها من احياءات مساعدة لفهم النص ومعناه.
  - اجتهاد المعلمين المستمر في مساعدة المعسورين في القراءة والفهم رغم الظروف المحيطة التي تعجزهم عن فعل ذلك.
  - مجموع أسئلة نشاط (أعبر) لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي واضحة جلي إلى حد كبير كما أنها تساعد تلميذ هذه السنوات على صوغ أفكار والتعبير عنها بشكل سليم ومقبول إلى حد ما إذ نلاحظ العجز لدى تلاميذ سنة ثالثة في هذا النشاط نسبي مقارنة مع السنتين اللاحقتين.
  - نشاط (أستعمل من خلال الأسئلة + النص وهو خاصة بتلاميذ سنة ثالثة لهم القدرة بشكل كبير على توظيف تراكيب النص المدروس للتعبير عن أفكار أخرى لكن مستوى هذه الافكار يظل بسيطا حسن لم يرق إلى الجيد.
  - في نشاط التعبير الشفهي يستثمر التلاميذ رصيدهم اللغوي المتعلم في مجموع حوارتهم المدرسية وخارجها ، مما يكسبهم قدرة على التواصل مع الآخرين بشكل مقبول ، بينما نجد مستوى الوصف والطلاقة اللغوية في تعبيراتهم (متوسطة) حسب رأيهم .
- على مستوى الظواهر اللغوية :**
- يمكن لنسبة معتبرة من تلاميذ سنة أولى لهم القدرة أن يركبوا جملا ويؤلفوا تعبيراً بتوظيف ما تعلموه.
  - التزام أغلب معلمي سنة ثالثة ابتدائي باستذكار ما مر بأنماط لغوية كمنطلق لصياغة الظواهر اللغوية واستنتاجها مما سبق تناوله.

- الظواهر اللغوية المقررة على تلاميذ سنوات الثالثة والرابعة والخامسة الابتدائي بين مقدرتهم وعدمها ، لاحظنا أن ما استصعبه تلاميذ سنة ثالثة هو عدم التفرقة بين الحال والصفة ، أما في السنة الرابعة فالصعوبة حاصلة في التفرقة بين الفعل والمصدر والفعل اللازم والمتعدي والفعل المبني والمعرب أما السنة الخامسة فمكمن الصعوبة في أدوات الاستثناء .
  - غالبية التلاميذ يتخرجون من المرحلة الابتدائية وهم عاجزون على توظيف ما تعلموه من الظواهر اللغوية في تواصلهم .
  - أكدت النسبة الغالبة لمعلمي السنة الأولى أن الألعاب اللغوية الموظفة للتمهيد لمهارتي القراءة والكتابة كانت ذات جدوى ، كما أنها مناسبة لتوظيف التلميذ لمكتسباته السابقة .
  - ترى النسبة الغالبة من المعلمين أن المشهد غير كاف لتلميذ سنة أولى ابتدائي لتوظيف مكتسباته في مختلف أنشطة اللغة ، كما ترى غالبية العينة أن تلميذ هذه السنة مؤهل للإملاء كون هذا الأخير يركز على أمور بسيطة تناسب التلميذ .
  - مجموع التمارين المقترحة في نشاط (أدرب) للسنة ثالثة غير مناسبة تماما لقدرات التلاميذ.
  - تؤكد نتائج عينات تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي على مقبولية التمارين التعليمية بتحفظ كونها لا تناسب قدرات التلاميذ بالشكل المطلوب مما يجعلها في خانة الصعوبة نوعا ما.
  - مجموع المشاريع المقترحة على تلاميذ مرحلة الابتدائي غير مناسبة في مجملها إلى جانب عدم توافر وسائل إنجازها عند المعلم والمتعلم في كثير من الأحيان.
  - عبرت العينة عن نسبة عدم ميلها إلى إنجاز المشاريع نظرا لعدم توافر وسائلها عند أغلب أفراد العينة مما يخلق نوعا من الصعوبة في إنجازها .
- على مستوى مهارة الكتابة**
- مجموع الأشكال والخطوط غير مناسب لعمر التلميذ.
  - لتلميذ أولى ابتدائي قدرة تمييزية بين المتشابهات إذ تعمل التمارين الموظفة على تمكينه من ذلك .
  - جدوى نشاط (ألاحظ وأدرب) في تحسين خط تلاميذ سنة ثانية ابتدائي بإجماع المعلمين.

- تقرر النسب الغالبة في المرحلة الابتدائية على ميلها لمهارة الكتابة والخط ، ومع ما هو مقرر عليهم في الخط والكتابة فهم بحاجة إلى المساعدة الوالدية في ذلك وبخاصة مع تلاميذ سنة أولى ابتدائي نظرا لمجموع خصائصهم ويقل الاحتياج إلى هذه المساعدة مع التصاعد التعليمي ، أما مستوى التمكن من الإملاء فيمتاز بالتوسط عند افراد العينة .
- يجتهد الكثير من معلمي الابتدائي على اجادة خطوط تلاميذهم ومراقبتهم في تعلمهم لذلك ، رغم المعوقات إلى تقف في طريقهم ككثرة عدد المتعلمين وكبر حجم المحتوى المطالبون بتعليمهم ، ضغوط جعلتهم غير راضين تمام الرضى على المستويات الخطية لتلاميذهم . حيث أن قدرة التلاميذ على الكتابة دون أخطاء نسبية غير مرضية بشكل تام وغير محققة للأهداف في هذا الموضوع.
- مستوى توظيف التلاميذ في في المرحلة الابتدائية والمتمثلين في سنة خامسة ابتدائي مستوى متوسط حسب رأي معلمهم.
- مستويات التعبير الكتابي عند تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي (متوسطة ) على العموم ، في حين تقرر ذات العينة قدرتها على كتابة قصة بشكل مقبول .
- الوقفة التقييمية المخصصة لتلاميذ سنة خامسة ابتدائي فيها نظر كون تلاميذ هذه السنة غير مؤهلة اجمالا لذلك من منطلق أن التقييم تحكمه مجموعة من الضوابط والمعايير هي أكبر من سنة تلاميذ هذه السنة.
- توجه نسب معتبرة العدد قوية الدلالة – من التلاميذ إلى الدروس الخصوصية أو دروس الدعم لتدارك ما لم يفهم في الصفوف المدرسية مما يفتح باب النقاش حول مسببات هذا التوجه ، وبخاصة أن غاياته تداركية لا تطويرية .

على مستوى تحقق الكفاءات الختامية في اللغة عربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

#### من منظار المعلمين:

بالنسبة للسنة أولى ابتدائي: الكفاءات المسطرة لتلاميذ سنة أولى متوسط تحتاج إلى اعادة نظر ، كون الكثير منها غير مناسب ولم يتحقق كما هو الحال مع كفاءة تاليف جمل وتراكيب من منظار المعلمين .

#### بالنسبة للسنة ثنائية ابتدائي:

القراءة بسير والاجابة من اسئلة متعلقة بالنص كفايات يمكن تحقيقها أما كفاية التعبير الشفوي ففيها نظر إذا حورت وفق خصائص تلميذ سنة ثانية ابتدائي ، فيما يستحيل عليه كتابة نصوص لوضيعات ثانية ابتدائي ، فيما يستحيل عليه كتابة نصوص لوضيعات ذات دلالة بالشكل الصحيح ، فلا بد من عدم إدراج هذا النوع من الكفايات لهذه السنة .

- بالنسبة لثالثة ابتدائي: كفاية القراءة بيسر واسترسال وتعبير وفهم النصوص وإعطاء معلومات بطريقة خاصة كفايات سهلة التحقق عند تلميذ سنة ثالثة ابتدائي ، أما تنظيمه لخطابة الشفوي يحمل تامة وتحريره لنصوص معبرة تجاوز سبعة أسطر ، ففي كفايات لا تتناسب وقدراته ولن تتحقق ، لذا وجب النظر في هذا النوع من الكفايات .

- بالنسبة رابعة ابتدائي: جل الكفايات المسطرة لتلاميذ السنة رابعة ابتدائي والمتمركزة على الطابع الوصفي استطاعت أن تكسب المعلم والمتعلم في تحقيقها بشكل شبه تام

- بالنسبة خامسة ابتدائية على العموم مجموع الكفايات المسطرة للسنة خامسة ابتدائي تحتاج إلى بعض التعديلات وبخاصة تلك التي لا تتناسب مع التلاميذ .

#### من منظور المتعلمين

بالنسبة سنة أولى ابتدائي: عدم تحقق كفايات اللغة العربية لتلاميذ السنة أولى ابتدائي بالشكل العلمي المطلوب وبخاصة مع كفاءة تاليف وتركيب جمل .

بالنسبة سنة ثانية ابتدائي : ن : عدم تحقق كفايات اللغة العربية عند تلاميذ السنة ثانية ابتدائي بالشكل المرضي وخاصة كفاية كتابة نصوص موجزة كتابة سليمة .

بالنسبة السنة ثالثة ابتدائي: صعوبة تحقق الكفايات المسطرة لتلاميذ السنة ثالثة ابتدائي وبخاصة الكفاءات المتعلقة بالخطاب الشفوي وتحرير النصوص .

بالنسبة سنة رابعة ابتدائي: مجموع الكفايات المسطرة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي لم تتحقق بالشكل المطلوب من منظور التلاميذ وخاصة ما تعلق منها بإنتاج الخطابات والنصوص الوصفية .

بالنسبة السنة خامسة ابتدائي

تحقق كفايات اللغة العربية لتلاميذ السنة خامسة ابتدائي نسبي الحدوث ، إذ تدل النسب المتحصل عليها على صعوبة الكفاءات وبخاصة ما تعلق منها بالنمط الوصفي والإخباري والسردى هذا الأخير نراها أكبر من قدرات تلاميذ هذه السنة

من منظور المفتشين : يرى المفتشون أن جل الكفايات المسطرة من مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية صعبة التحقق نسبيا.

على مستوى المساعدة الوالدية في التحضير لامتحان اللغة العربية عند تلاميذ الابتدائي: اعتماد الكثير من تلاميذ المرحلة الابتدائية على المساعدة الوالدية في التحضير لامتحانات اللغة العربية ، مما يعطي لنا قراءات حول طبيعة المحتويات ، وتفطن العائلة إلى ضرورة مساعدة الابناء في التعلم وماله من آثار ايجابية

علامات التقييم في اللغة العربية من منظور تلاميذ المرحلة الابتدائية: علامات تقييم تعلم اللغة العربية جاءت عالية نوعا ما في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ، لتعرف انخفاضاً في السنوات الأخيرة من ذات المرحلة . وهو ما يطرح اشكالا مفاده البحث عن اسباب هذا التدهور ، هل هو متعلق بطرائق التقييم . أم بمستوى المحتويات وعدم مناسبتها للتلاميذ ؟ .

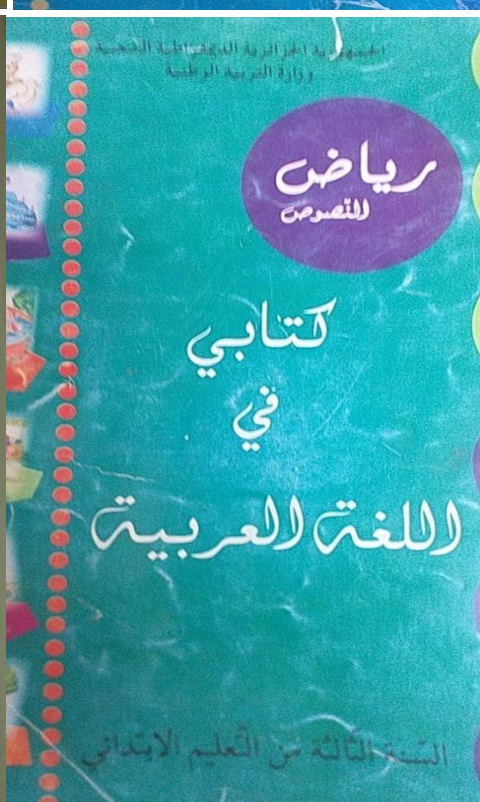
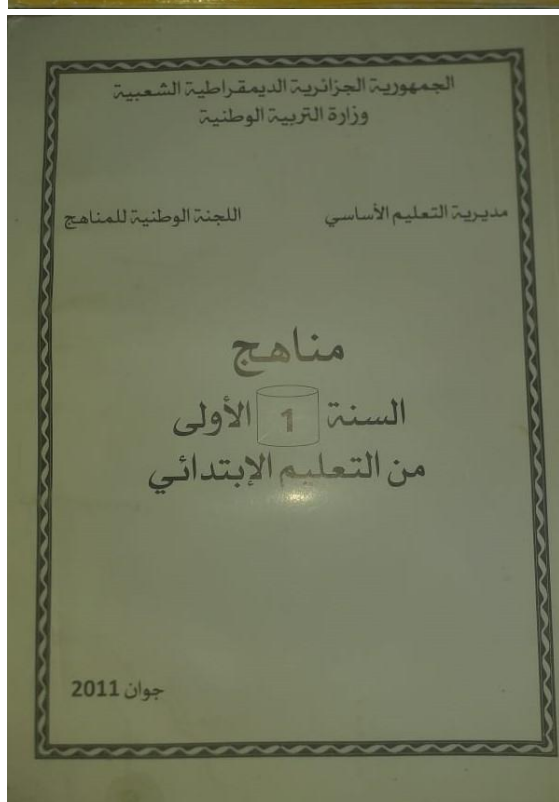
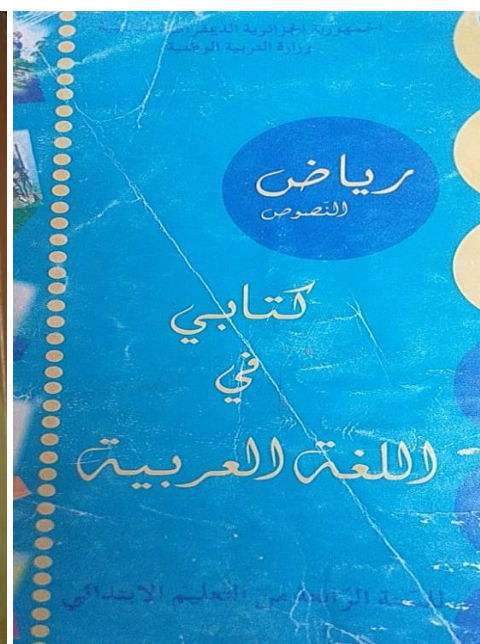
إجمالاً يمكن اختصار ما تم ذكره من خلاصات ونتائج في النقاط التالية:

- أن مصطلح التعليمية مصطلح قديم المبحث جديد التصور ، أجنبي المنشأ ، وحول مفهومه اختلف أهل منشئه، وفد إلى الدرس اللساني العربي كعلم مقتبس غير مكتمل التصور ، لتزيد الاختلافات المصطلحية المقابلة له الوضع غموضاً حول المصطلح والمفهوم معا .
- تتداخل التعليمية مع علوم كثيرة تجعل الباحث فيها يتوه في رصد مجالات اشتغالها ، وأكثر العلوم تشابكاً مع هذا العلم نجد علم التربية أو ما يسمى بالبيداغوجيا ، وعلم منهجية التدريس المهتم بالطرائق على وجه التخصيص. وعلم بناء المناهج .
- البحث في التعليمية يحتاج إلى عدة بشرية ومادية ، كون مجالات اشتغالها كبيرة وكثيرة ، كما تحتاج إلى وقت لتدارس كلياتها وجزئياتها .
- يخطئ الكثير من الباحثين في التعليمية حينما يحصرونها في الطريقة التعليمية أو منهجية التعليم من خلال معاينتنا يمكن الانطلاق نحو تأسيس تعليمية عربية خالصة ، يكون الدرس اللساني

- العربي القديم قاعدة رصينة تتخذها اللسانيات العربية المعاصرة بوصلة للصحة اللغوية ، مع اتخاذ الواقع اللغوي الراهن كوضع لا بد من علاجه ، حيث تكون إشكالات وأزمات هذ الواقع مفاتيح للتقييم والتقويم ، في سبيل تصويب ألسنة الناطقين بالعربية أبناء ووافدين .
- يمكن رصد اهتمامات تعليمية اللغة العربية في : المعلم و متعلقاته ، المتعلم و متعلقاته ، المعرفة اللغوية و متعلقاتها ، أسس ومكونات مناهج اللغة العربية ، منهجية تعليم أنشطة اللغة العربية داخل الصف وخارجه.... إلخ أي تتناول كل ماله دور في التأثير على عملية تعليم وتعلم اللغة العربية سواء بالسلب أو الايجاب .
  - من خلال دراسة مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية الجزائرية ، وجدنا أن التعليم وفقها عامة وتعليم اللغة العربية خاصة يعاني أزمة كبيرة تنخر مصداقيته . نتيحة اعتماد المقاربات والاستراتيجيات المقتبسة دون أدنى بلورة تناسب متطلبات المجتمع الجزائري و منطلقاته ، زادت عشوائية الطرح و التسرع في الصياغة رداءة ، مما زعزع ثقة أهل الميدان التعليمي في هذه المناهج رغم الاصلاحات المتكررة .
  - وبالرغم من النقائص التي شابت المناهج الحديثة للغة العربية ، إلا أنها تُعتبر مناهج ثرية تجسّدت من خلالها النقلة الحقيقية والنوعية من المقاربات السابقة إلى المقاربة بالكفاءات. التي تجعل المتعلم فعلا محور العملية التعليمية ، يشارك في بناء التعلم ويدمج موارده التعليمية في وضعيات إدماجية ، وينجز مشروعه البيداغوجي إنجازا حقيقيا.. ، غير أن تنفيذ المناهج الحديثة وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات ، وتحقق الكفاءات الشاملة التي حدّتها المناهج يبقى مرهونا بإعداد محتويات (برامج) تلبي الحاجات اللغوية للمتعلمين ، كما أن ذلك مرهون أيضا ، بتوفير الوسائل الحديثة خاصة التكنولوجية منها التي من شأنها أن ترقى بالعملية التعليمية ، مع ضرورة إعداد برامج تكوينية للأساتذة والمعلمين حتى يتمكنوا من الطرائق النشطة التي تقترحها المناهج التربوية الحديثة.
  - تعليمية اللغة العربية في الجزائر تحتاج إلى زعزعة أركانها واجتثاثها من جذورها ، لتسوية الأرض وغرس بذور تعليمية صالحة لتثمر في تلك الأرض .مع شرط أن يتولى الاهتمام بها أصحاب الميدان معلمين ، متفقدين ، متعلمين ، باستشارة الأكاديميين وأولياء الأمور. مع وجوب الاخلاص لله وللغة و للوطن.



الملاحق



ملحق رقم 2 بعض الوثائق التربوية



République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'enseignement supérieur et de la  
recherche scientifique

Université Mohamed Khider - Biskra  
Faculté des Lettres et des Langues

Ref: 09/F.L.L/2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة  
كلية الآداب والعلوم

Ref: 09/AR

**الموضوع : مساعدة الطالب(ة) الباحث(ة)**

اسم الطالب(ة): مسمودي دليلة رقم التسجيل : 08/PG/D/L.AR/08

موضوع البحث : تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة وفق المنهاج الجزائري.

قسم : الآداب واللغة العربية، تخصص اللسانيات واللغة العربية (تحضير شهادة دكتوراه).

فيشرفنا أن نلتبس من سيادتكم مساعدة الطالب(ة) المذكور(ة) على الاستفادة من مؤسستكم لإنجاز بحثه

(ها) العلمي الذي (ت) يعدّه بجامعتنا.

ويقتصر رجاؤنا هذا على ما تسمح به الإجراءات المعمول بها عندكم في مثل هذه الأمور، ولكم جزيل الشكر

والتقدير.

ودمتم في خدمة البحث العلمي و تطوير الجامعة الجزائرية.

بسكرة في : 2014/01/21

عميد الكلية

جامعة محمد خيضر - بسكرة

الجامعة الجزائرية للدراسات والبحوث

الكلية

العميد

(١٦)



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي  
مصلحة التكوين والتفتيش  
الأمانة

الوادي في : 2015/04/22  
مدير التربية  
إلى

الرقم / 2015/5.0/808

السادة مدراء المتوسطات والإبتدائيات  
بالولاية

الموضوع : رخصة للبحث والدراسة

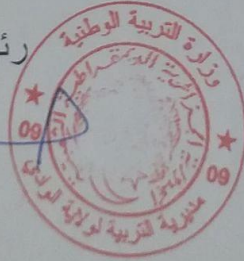
في إطار التعاون التربوي بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي و وزارة التربية الوطنية. يشرفني أن أطلب منكم تقديم يد المساعدة للسيدة: **مصمودي دليلة** طالبة بجامعة محمد خيضر بسكرة، كلية الآداب واللغات. بالاستفادة من البيانات المتوفرة لديكم على مستوى بعض الإبتدائيات والمتوسطات بالولاية. بما يسمح به القانون، قصد إنجاز دراستها الجامعية الخاصة بموضوع أطروحة الدكتوراه و الموسومة بـ :

**تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة وفق المنهاج الجزائري.**

نرجو من سيادتكم حسن الاستقبال والتعاون .

ع/مدير التربية  
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

عبد الجبار حملاوي



ملحق رقم (1)

استبيان موجهة لمعلمي المرحلة الابتدائية

- أسئلة حول نوعية التكوين ومهنة التعليم

- نوعية التكوين العلمي والتربوي: تعليم جامعي ☐ التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين ☐

- الخبرة في التعليم الابتدائي: أقل من 5 سنوات ☐ 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

- هل تمارس التعليم؟ عن رغبة وميل ☐ بحتي ☐

- كيف ترى الظروف التي يعيشها معلم التعليم الابتدائي في الجزائر؟ مناسبة لأداء مهامه ☐ سبة تماما ☐

- أي الظروف أكثر تأثيرا في أداء المعلم؟ المادية ☐ بوية ☐ معا ☐

ظروف أخرى .....

- في رأيك من هو المعلم / الأستاذ الناجح؟

(أ) من يدرك مكونات الموقف الذي يعمل فيه مع تلاميذه ويجد ما يلزمه من حلول. ☐

(ب) من يمتلك المواهب الشخصية والقدرات العقلية , ☐

(ج) من يمتلك الكفاءة العلمية والخبرة والمنهجية في عرض الدروس , ☐

(د) من يتصف بالسلطوية من حيث النظام والانضباط , ☐

- كيف تحكم على نجاحك؟ (أ) نجاح المتعلم في الامتحانات. (ب) بدتك لتلاميذك على النمو المتكامل. ☐

- هل لك دراية بالنظام اللغوي للغة العربية؟ ممتاز ☐ جيد ☐ متوسط ☐

- درايتك بالنظام اللغوي للغة العربية كانت أثناء: التكوين الأكاديمي ☐ الذاتي ☐

- هل لك اطلاع على أحدث النظريات التربوية في مجال تعليم اللغات وأساليبها وطرائق تعليم اللغة العربية؟

بشكل كبير ☐ نول ☐ منعدم ☐

- ما نوع اللغة التي تستعملها في القسم؟ الفصحى ☐ رجة ☐ رجة بينهما ☐

- كيف ترى وضع اللغة العربية في المدرسة؟ لا حسن ☐ ضع ☐ اني جدا ☐

- هل تجد تكاملا بين اللغة العربية وباقي المواد الأخرى؟ موجود ☐ دم ☐

- ماهو تصور معلم الابتدائي لحقيقة تعليمه للغة العربية؟: وسيلة ☐ غاية ☐

كيف ترى درس اللغة العربية : عملية نقل المعلومات والمعارف ☐ والمشاركة في الخبرة بين الطرفين ☐

- بما يتسم دورك التعليمي؟ الثبات ☐ التباين ☐

أسئلة حول منهج اللغة العربية:

-- هل رأي المعلم /الأستاذ مسموع في مستجدات التربية؟ نعم ☐ لا ☐

- هل يعلم المعلمون/ الأساتذة قبل الشروع في أي تغيير في قطاع التعليم؟ نعم ☐

- هل يشرك المعلمون/ الأساتذة في بناء المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

- هل تسخر الهيئات المسؤولة دورات تكوينية لتفعيل أداء المعلم؟ نعم ☐ لا ☐

- هل تعمل هذه الدورات على زيادة خبراتك وتكوينك تكويناً فعالاً؟ بشكل كبير ☐ نوعاً ☐ م ☐

- هل تكتفي بما جاء به منهج اللغة العربية للتدريس؟ نعم ☐ لا ☐ الاطلاع على الاجتهادات الخارجية ☐

- هل المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل وسائل كافية لفهم منهج اللغة العربية وما جاء به؟ نعم ☐ لا ☐

- هل الظروف متوفرة في القسم لتبليغ مضامين المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

- هل وضع المنهاج في الحسبان مجموع الصعوبات المتعلقة باللغة العربية؟ نعم ☐ نوعاً ☐

- هل وجدت صعوبة في فهم المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

مرد الصعوبة: .....

- هل برمجة حصص اللغة العربية على مدار الأسبوع؟ مناسب ☐ غير مناسب ☐

- هل ترى تغييراً آخر أنسب للحرص من حيث التقديم والتأخير؟ أذكره

.....

- هل الزمن المخصص للأنشطة اللغوية كاف لأدائها؟ كاف ☐ غير كاف ☐

المعلم والمتعلم:

- ما هي علاقتك بتلاميذك؟ سلطوية ☐ ية ☐

- كيف هو تفاعلك مع تلاميذك؟ تلقيني ☐ توجيهي ☐ تبادلي ☐

- هل تراعي الفروق الفردية لتلاميذك حين التعامل معهم؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان (لا) أذكر السبب: .....

- هل تراعي خصوصيات التلاميذ النفسية والاجتماعية؟ نعم ☐ لا ☐

- ما رأيك في المعجم المستخدم والتراكيب الموظفة لدى التلاميذ في القسم ؟ ☐ جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐
- كيف يكون تشجيعك لتلاميذك ؟ التنافس فيما بينهم ☐ شجيع على التعاون فيما بينهم ☐
- ما مورد فعلك اتجاه إخفاق تلاميذك حين التعلم : العقاب وإيقاعه ☐ توجيه والإرشاد ☐
- هل تعمل على استنطاق تصورات المتعلم وحاجاته وميولاته ؟ نعم ☐ نوعا ☐ ☐
- هل تعتمد إلى جمع المعلومات حول معرفة المتعلم وحول التمشيات التي يعتمدها المتعلم لحل المشكل وكذلك الصعوبات والعوائق التي تعترضه ؟: نعم ☐ نوعا ما ☐ قليل ☐
- هل تحس أن أسلوبك في عرض المعرفة مقبول عند تلاميذك ؟ مقبول ☐ نوعا ☐ فيه ص ☐
- هل يستوعبون ما تقدر ☐ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐
- إن لم يكن (لا) ما مرد ذلك ؟: صعوبة المادة ☐ عدم فهم للمادة ☐ أسلوب ☐ رحك ☐
- هل تتبادل الأدوار مع المتعلمين في تلقي المعلومة وبثها ؟ دائما ☐ أحي ☐ أبدا ☐
- هل تدرهم على التدخل في مجرى الدرس ؟ دائما ☐ أ ☐ أبدا ☐
- هل تعمل على تعزيز ثقتهم باستطاعة تملكهم للغة ؟ دائما ☐ أحي ☐ أبدا ☐
- هل تعنى بإشاعة استعمال اللغة العربية في صفك وبين تلاميذك نعم ☐ أحي ☐ مطلقا ☐
- هل تعمل على زرع الحس بالمسؤولية أمام تعلمهم للغة ☐ د ☐ أحيانا ☐ مطلقا ☐
- هل تتقاسم مسؤولية تعليم اللغة العربية مع أولياء التلاميذ من خلال الواجبات المنزلية ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل هناك تضافر للجهود مابين المعلم / الأستاذ والأسرة لتحسين المستوى اللغوي للتلميذ ؟ دائما ☐ أحي ☐ مط ☐
- هل تعتمد إلى توفير الكتب والمجلات لتلاميذك بغية تشويقهم لتعلم اللغة العربية ؟ نعم ☐ لا ☐

#### المنهاج والمتعلم

- في رأيك هل راعى منهاج اللغة العربية المستوى والمعرفة السابقة للمتعلم ؟ نعم ☐ ما ☐ لا ☐
- هل راعى منهاج اللغة العربية حين بنائه خصوصيات المتعلم النفسية والاجتماعية ؟ نعم ☐ نوعا ☐ لا ☐
- هل راعى منهاج اللغة العربية الفروق الفردية بين المتعلمين ؟ نعم ☐ ن ☐
- هل راعى خصائص المتعلمين كجماعة ؟ نعم ☐ ما ☐
- هل راعى منهاج الحوافز والدوافع المختلفة نحو تعلم اللغة العربية ؟ نعم ☐ ما ☐
- كيف تنظر في الكم المعرفي واللغوي المقدم للتلميذ ؟: مناسب ☐ قليل ☐



- هل الكم المعرفي واللغوي يراعي في أصواته وأبنيته ونحوه ومعجمه ودلالته احتياجات المتعلم؟ :

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

- هل روعي في تحديد المضامين قدرة المتعلم على اكتسابها؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

- هل يعمل منهاج اللغة العربية على تدريب التلاميذ على كيفية تعلم اللغة ومراعاة تعلمهم بأنفسهم؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

- كيف يتعامل منهاج مع البيئة الاجتماعية للمتعلم؟ يحاول التكامل معها ☐ لا يعدها من مصادر التعلم ☐

- هل يعتمد منهاج اللغة العربية على تبيان المخاطر التي تحيط باللغة العربية للتلميذ؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

على مستوى الأهداف

- هل تعقد دورات تكوينية لاستشارة المعلمين للإفادة والاستفادة من تحديد أهداف تعليم اللغة العربية؟ ☐ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

- هل يؤخذ برأي المعلم / الأستاذ في تحديد الأهداف؟ ☐ نعم ☐ في بعض الأحيان ☐ لا ☐

- هل ترى بأن أهداف تعليم اللغة العربية في مناهجنا مضبوطة ومصاغة بدقة؟ نعم ☐ لا ☐ ما ☐

- هل ترى بأن الأهداف المسطرة موضوعة وفق قدرات وحاجات وميولات المتعلم اللغوية؟ نعم ☐ نوعا ما ☐

- هل الأهداف المسطرة تخلق دافعية في تعلم اللغة العربية؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

- هل الأهداف المصاغة وفق نظريات تعلم اللغة العربية؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

- هل تؤكد الأهداف المسطرة على اكتساب مهارات اللغة العربية؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

- هل تؤكد الأهداف على ضرورة إكساب التلميذ مقدرة الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقة بينها؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

على مستوى المحتوى

- هل يختار المحتوى أهل الميدان (المعلمون/ الأساتذة- المفتشون- المتعلم) ☐ نعم ☐ يختاره البعيدون عن الميدان ☐

- هل يحوي المحتوى مجموعة الاتجاهات والقيم المفترض تعليمها للتلاميذ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

- هل ترى أن المحتويات المقترحة تتفق في مع الأهداف المسطرة؟ كلها ☐ بعض ☐ لا تتفق ☐

- أذكر المواضيع المتعارضة،.....

- هل تجد أن محتوى منهاج اللغة العربية مبني على أسس معرفية ونفسية ولغوية تناسب متطلبات العصر؟ نعم ☐ لا ☐

أي المواضيع الخالية مما ذكر؟ .....

- هل تجد أن المحتوى المقدم للتلاميذ يحوى خبرات وحقائق ومعلومات مفيدة ومناسبة لهم؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- هل تعمل المحتويات على انتقاء وتغطية اللغة المتداولة بين التلاميذ؟ نعم ☐ نوعا ☐ لا ☐
- هل حاولت محتويات المنهاج مراعاة التقارب بين القاموسين الدارج والفصيح؟ نعم ☐ نوعا ☐ لا ☐
- هل راعت محتويات المناهج الانتقال والتدرج من الشفوي إلى القرائي؟ نعم ☐ نوعا ☐ لا ☐
- هل راعت محتويات المناهج اختيار المواضيع التي تعزز مكانة اللغة العربية في نفوس أبنائها؟ نعم ☐ نوعا ☐ لا ☐
- هل تلتزم بجميع محتويات اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- إذا كان الجواب ب (لا): ما مرد ذلك؟

أ - كثرة المحتويات وضيق الوقت ب - بعضها يعتبر حشوا ج - إرادة التحرر من التزامات المناهج التي لا تناسب وقدراتك وطموحاتك ☐

- هل يعمل على تنمية مهارات الجوانب الشخصية للتلميذ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- أي المهارات الأكثر تجسيدا .....
- أي المهارات الأكثر غيابا .....
- هل الوقت المخصص لتعليم محتويات منهاج اللغة كاف؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- هل ترى أن السندات التعليمية (منهاج + وثيقة مرافقة + دليل كتاب مدرسي) كافية لتبليغ المحتوى؟ نعم ☐ لا ☐
- ماذا تقترح .....

- هل يسمح عدد تلاميذك بتكوين أفواج عمل لتطبيق محتويات المناهج والمطلوب؟ نعم ☐ نوعا ☐ لا ☐
- هل ركزت محتويات المناهج على عموميات اللغة العربية وخصائصها القابلة للتعميم؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تخلق المواضيع المدرسية الدافعية لدى المتعلم لتعلم اللغة العربية؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- هل تراعي محتويات منهاج اللغة العربية مبدأ التكامل بين أنظمة اللغة (الصوتية / الصرفية / التركيبية المعجمية)؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

على مستوى الطريقة :

- هل تلتزم بالطرائق المقررة في المناهج؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تلقيت تكوينا في طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفايات؟ نعم ☐
- هل يوجد ارتباط بين طرق التدريس والأهداف المسطرة في المناهج؟ نعم ☐ لا ☐

- هل يمكن تبليغ محتوى اللغة العربية وفق طرائق المقاربة بالكفايات؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐ ☐

-- هل تعليم اللغة العربية بهذه المقاربة يجعل المتعلم في مركز التواصل اللغوي؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

هل تلقيت فيها تكوينا لسانيا في المقاربة النصية؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

- ما مفهومك للمقاربة النصية؟ .....

-هل المقاربة النصية ذات جدوى في تبليغ محتويات مناهج اللغة العربية؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐ ☐

- ما النشاط المتعارض مع المقاربة النصية؟ .....

- هل تعتمد إلى ابتكار طرائق تراها مجدية في تعلم اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

-هل تعتمد إلى تطوير طرائق تدريسك من خلال التعرف على مستجدات طرائق التعليم؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

-ما طريقة الأنسب في تعليم اللغة العربية؟ التلقين ☐ المتعلم في حالة بناء معارف ☐

- اقتراحات في سبل تبليغ محتويات مناهج اللغة العربية .....

على مستوى الأنشطة

- هل ترى وجود تناسق بين الأنشطة والطريقة والمحتوى والأهداف المسطرة في مناهج اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

- هل للمعلم حرية تعديل الأنشطة وفي طريقة تطبيقها؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

-هل تراعي الأنشطة المختارة نمو التلميذ؟ اللغوي ☐ الحس ☐ الوجداني ☐

الوجداني ☐ الإنف ☐

- هل تجد أن الأنشطة المقررة مشوقة وشاملة لتعلم اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

- هل تجد أن الأنشطة المقررة فعالة في تعليم اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

- هل تعمل الأنشطة المقررة على إنتاج اللغة تحدثا وكتابة؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

- هل تركز الأنشطة المقررة على الطلاقة لدى المتعلمين في استخدام اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

- إن وجدت قصورا في الأنشطة فهل تعمل على إيجاد بديل؟ دائما ☐ أحيانا ☐ ☐

- هل تعمل على إشاعة التحاور والنقاش والتدخل بين التلاميذ حين تنفيذ الأنشطة؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

- هل تعمل المشاريع المقترحة على ترسيخ التعامل باللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

- هل تبدع في تنفيذ الأنشطة تعكس حبك لمهنتك؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- هل تستند أنشطة اللغة العربية إلى النظريات البنائية التي ترى أن المتعلم يبني معارفه انطلاقاً من نشاطه التفاعلي مع محيطه الاجتماعي؟ ☐ نعم ☐ أحياناً ☐ لا ☐
- هل ترى أن مجموع الأنشطة والتمارين المنهجية تعمل على إتاحة الفرص للمتعلمين لتفعيل واسترجاع ما تعلموه واستخدام ما تعلموه في سياقات متنوعة؟ نعم ☐ نوعاً ما ☐ لا ☐
- هل ترى أن وضعية تعليم العربية بمختلف أنشطتها (قراءة + تواصل + إنتاج) تهدف إلى تكوين مهارات وكفايات تمكن المتعلم من التواصل مع محيطه الاجتماعي؟ نعم ☐ أحياناً ☐ لا ☐
- هل تعتمد إلى جمع معلومات حول معرفة المتعلم لغويًا وحول التمشيات التي يعتمد عليها لحل مشكل معين وكذلك حول الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء النشاط؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تعتمد إلى ابتكار أنشطة ووضيعات مختلفة تأخذ بعين الاعتبار النقائص التي تظهر في أعمال المتعلمين؟ ☐ نعم ☐
- هل هناك ظروف مناسبة في الصف التعليمي لإنجاز الأنشطة؟ نعم ☐ لا ☐
- ماهي الصعوبات التي تواجهك في تطبيق الأنشطة؟  
 ///
- هل هناك تكامل بين أنشطة اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تساعد المقاربة النصية في التنسيق بين أنشطة اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل لك بديل عن الأنشطة المقترحة؟  
 ///
- هل الوقت المخصص للأنشطة كاف؟ نعم ☐ لا ☐
- في رأيك ما هي الأهداف التي تحققها أنشطة اللغة العربية؟ أ- زيادة الثروة اللغوية ☐ ب- بحث على المطالعة ☐ ج- ☐ د- امتلاك الثقافة النقدية ☐ هـ- حسن التواصل مع الآخرين ☐
- هل هناك أنشطة خارجية داخل المدرسة؟ ☐
- أ- المجلة الحائطية معدة من طرف التلاميذ ☐ ب- مسابقات الكتابة الإبداعية ☐ ج- مسرح أطفال ☐
- د- مسابقات التهجئة ☐ هـ- برامج إذاعية تعطى فيه القصة للقراءة الجهرية الحرة والخطابة ☐
- ز- مسابقات فكرية في اللغة بخاصة ما بين الأقسام والمدارس ☐
- ح - منعدمة، ☐

البيئة المدرسية

- هل توفر المدرسة جوًا ديمقراطيًا للتعليم؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- هل هناك علاقة بين الحياة المدرسية والمجتمع؟

لا ترتبط بواقع حياة المجتمع ☐ تقوم ☐ العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي ☐

- كيف هي حال الحياة المدرسية؟: أ- خالية من الأنشطة الهادفة ☐ ب- للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم ☐

- هل تساعد الحياة المدرسية على النمو المتكامل السوي؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- هل يوجه المنهج المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

الوسائل التعليمية والكتاب المدرسي

- هل هناك وسائل تعليمية أخرى عدا (الكتاب المدرسي، السبورة والطبشور)؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- أذكرها: .....

- هل الوسائل التعليمية المستخدة في الصف كافية لتعليم اللغة العربية؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- هل توفر المدرسة حواسيب موصولة بالشبكة العنكبوتية لاستثمارها في التعليم؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- ما اقتراحك في مجموع الوسائل المساعدة في تعليم وتعلم اللغة العربية؟ .....

- وجود مكتبة مطالعة بالمدرسة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- ألا ترى ضرورة توفير مختبرات خاصة باللغة العربية لتوصيل النطق الصحيح لتلميذ المرحلة الابتدائية؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- هل تعتمد إلى ابتكار أو تقديم وسائل تعليمية جديدة تساعد على التأقلم مع الوضعيات التعليمية التعلمية وتعود اكتساب اللغة العربية

نعم ☐ لا ☐

- هل يضع المعلم / الأستاذ مقترحات لتوفير الوسائل التعليمية؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- هل وزع عليك الكتاب المدرسي قبل تجربته في بدايات الإصلاح؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- هل ترى بأن الكتاب المدرسي كاف لتعليم اللغة العربية؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- ماذا يمثل لك الكتاب المدرسي؟ وسيلة مساعدة ☐ غاية ☐ من تدريس محتوياته ☐

- هل تعتمد إلى تلخيص مادة الكتاب في بداية الموسم الدراسي بغية إبراز النقاط الرئيسية لزيادة الوضوح الفكري عند التلاميذ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

التقويم والتقييم

- كيف تنظر إلى التقييم ؟ أ- مجرد إعداد أو تقديم ملاحظات  
ب- جلي معلومات لتحديد نوع المساعدة التي يمكن تقديمها لكل متعلم  
يتجاوز المشاكل التي تعترضه في الوضعية التعليمية التعليمية،  
هل تطبق طرائق التقييم المسطرة في المنهاج نعم لا ☐ ☐
- كيف تحكم على نجاح المتعلم ؟ أ- مدى نجاحه في امتحانات المادة ب- مدى جليده للأهداف المنشودة  
ماهي طبيعة أساليب تقييمك ؟ تعتمد على ☐ لذاكرة والحفظ ☐ على الفهم ☐ الإجابة بينهما  
هل التقويم المسطر بمنهاج اللغة العربية يتلاءم مع طبيعة أنشطتها ؟ نعم لا ☐ ☐  
هل تعتمد إلى التقويم المستمر ؟ نعم لا ☐ ☐
- إذا كان (لا) ما مرد ذلك :  
هل مجالات التقويم ؟ مرتبطة بالدرس فحسب أم ☐ اه إلى ظروف التعلم كلها ☐  
هل يعمل التقويم على إجاددة اللغة العربية عند متعلميها ؟ نعم لا ☐ ☐  
هل يؤخذ برأي المعلم في تقويم العملية التعليمية ؟ نعم في ☐ الأحيان لا ☐ ☐  
هل ترى أن الإجراءات المتبعة من التخطيط إلى التقويم مروراً بالتنفيذ في تعليم اللغة العربية ؟  
عملية ومدرسة متسمة ☐ عشوائية واللامنهجية ☐  
هل ترى أن مواد منهاج اللغة العربية تأسس مشروع القراءة وتعمق ثقافة الحوار وتكسب الطالب الثقة بالنفس وتهبه القدرة على التحليل والاستنتاج نعم لا ☐ ☐  
- تقييمك للكتاب المدرسي

المعيار	الملاحظة	جيد	متوسط	ضعيف
نوع الورق				
قياس الصفحة				
نوع الطباعة				
عدد الصور والرسومات والخطوط				
الألوان وتجانسها وأسلوبه الجذاب				
مقياس الحرف المستخدم				
المسافات بين السطور والأعمدة				
حجمه				
معايير المضمون موفق في اختيار العناوين الرئيسية والفرعية				
مادته متلائمة مع القدرات العقلية والحس حركية والثقافية				
موافق للنظريات التربوية والتعليمية				
مادته تلي ميولات ورغبات التلاميذ				

			أسلوبه اللغوي خال من التعقيد والأخطاء
			يسهل عملية التعليم لتوافروا وسائل الإيضاح
			يسهل عملية التعلم
			مادته معدة إعداداً منطقياً
			متلائمة مع احتياجات ومتطلبات المجتمع
			مادته مرتبة ومتنوعة
			القاموس اللغوي منتقى لا صعوبة فيه
			مادته متوافقة مع الأهداف المسطرة
			مادته متوافقة مع الزمن المسطر
			أسلوبه مشوق يعمل على الترغيب في تعلم اللغة
			مادته تعمل على تدريب المتعلم على الفهم والتفكير
			مادته تراعي الفروق الفردية للمتعلمين
			مادته تعمل على تنمية الكفاءة اللغوية والتواصلية
			يبسط المفاهيم والمصطلحات

ما السبيل في رأيك للتخلص من ثقافة الفوضى في تأليف وبناء مناهج اللغة العربية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (2)

### استبيان موجه لمعلمي سنة أولى ابتدائي

\* ضع (x) في الإجابة المناسبة

- سنوات الخبرة في تعليم سنة أولى ابتدائي : أقل من 5 سنوات      أقل من 10 سنوات      أكثر من 10 سنوات تعليم سنة أولى

- كم عدد التلاميذ في القسم؟ 15      25      35      40

- تعليم سنة أولى : عن اختيار      نعم عليك      ☐

- تعليم سنة أولى: سهل      نوع      ☐      ☐

أسئلة حول الأنشطة

- هل المحاور المقررة على التلميذ مناسبة لاحتياجات التلميذ ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل ترتيب المحاور المقررة ؟ منطقي ☐ ائي ☐ ☐
- هل عدد حصص اللغة العربية ؟ كاف ☐ كاف ☐
- هل طبيعة الأنشطة مناسبة مع النمو المعرفي واللغوي للتلميذ نعم ☐ لا ☐
- هل ترتيب الأنشطة؟ منطقي ☐ عشوائي ☐
- مجموع القيم المسطرة مناسبة وفهم التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تلتزم بجميع خطوات الكتاب ؟ نعم ☐ لا ☐
- أشاهد وأستمع:
- هل النصوص الموظفة تلائم ميولات التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل النصوص الموظفة ملائمة لفهم التلميذ وقدراته المعرفية واللغوية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل النصوص مختارة من واقعه؟ نعم ☐ لا ☐
- هل الصور الموظفة تساعد التلميذ على فهم النص؟ نعم ☐ لا ☐
- هل جميع الصور معبرة عن النصوص؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تلتزم بطرح أسئلة تتصل بالصورة والنص؟ دائما ☐ أحيانا ☐
- هل تلتزم بقراءة جميع النصوص قراءة معبرة؟ دائما ☐ أحيانا ☐
- هل الوسائل المساعدة (صورة+نص+أسئلة) مساعدة على القراءة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل الزمن المخصص لهذا النشاط؟ كاف ☐ كاف ☐
- هل لهذا النشاط فاعلية في تنمية مهارة الاستماع ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل لهذا النشاط فاعلية في تنمية الاستعداد للقراءة ؟ نعم ☐ لا ☐
- أكتشف:
- هل تكفي الصورة كوسيلة لاستخراج الجمل؟ نعم ☐ لا ☐
- هل بإمكان التلميذ في هذا السن أن يقدر على استخراج الجمل عبر الصور؟ نعم ☐ لا ☐
- أخط وأكتب:



- هل مجموع الأشكال والخطوط المقترحة ملائمة لعمر التلميذ وحركة يده؟ نعم ☐ لا ☐ ماذا تقترح؟

أصوغ:

- هل الصورة كافية للتعبير عن الرصيد السابق؟ نعم ☐ لا ☐ هل تقترح وسائل أخرى؟

أميز:

- هل للتلميذ القدرة على توظيف الرصيد اللغوي والتراكيب اللغوية المستهدفة؟ نعم ☐ لا ☐ هل التمارين الموظفة تمكن التلميذ من التمييز بين المتشابهات والصورة والحروف؟ نعم ☐ لا ☐ ماذا تقترح؟

أتذكر:

- هل تكفي الصورة لاستدكار النص؟ نعم ☐ لا ☐ هل سن التلميذ مؤهل لاستدكار النص من الصورة؟ نعم ☐ لا ☐ ماذا تقترح؟

- هل للتلميذ قدرة على استثمار المكتسبات من كلمات لقراءة ما تعبر عنه الصور الموظفة؟ نعم ☐ لا ☐ هل هذا النشاط متلائم مع التلاميذ حيث لا يجدون فيه صعوبة؟ نعم ☐ لا ☐ أركب:

- هل بإمكان التلميذ تركيب جمل من خلال الصورة المقترحة والتعبير عنها بتوظيف ما تعلم؟ نعم ☐ لا ☐ أرتب:

- هل التلميذ مؤهل لترتيب المشتتات من الجمل؟ نعم ☐ لا ☐ نوع ☐ هل يجد صعوبة في الترتيب؟ نعم ☐ لا ☐ نوع ☐ هل هو مؤهل للتفكير المنطقي؟ نعم ☐ لا ☐ نوع ☐

- هل تراعى الظروف الفردية في هذا النشاط؟ نعم ☐ لا ☐

- هل هو مؤهل للإملاء؟ نعم ☐ لا ☐

ألعاب:

- هل الألعاب الموظفة مساعدة على التمهيد للكتابة؟ نعم ☐ لا ☐

- هل الألعاب المقررة مناسبة لتوظيف مكتسباته السابقة في الكتابة؟ نعم ☐ لا ☐

أدمج مكتسباتي:

- هل المشهد كاف لجعل التلميذ قادرا على توظيف مكتسباته في مختلف أنشطة الوحدة؟ نعم ☐ لا ☐

ماذا تقترح؟  
////////////////////////////////////

المشاريع:

- هل المشاريع المقترحة؟ مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

- هل تتوفر وسائل إنجازها عندك؟ نعم ☐ لا ☐

هل تتوفر وسائل إنجازها عند التلميذ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

المحفوظات:

- هل طبيعة الموضوعات؟ مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

- من حيث العدد . مناسب ☐ قليل ☐ كثير ☐

- من حيث سهولة الحفظ: سهلة ☐ صعبة ☐

- أي الأنشطة تفضل حذفها كونها صعبة ولا تتلاءم مع مستوى التلميذ؟  
////////////////////////////////////

- أي الأنشطة تفضل زيادة زمنها  
////////////////////////////////////

- أي الوحدات تفضل حذفها؟  
////////////////////////////////////

- - أين ممكن الصعوبة في تعليم تلاميذ سنة أولى؟  
////////////////////////////////////

\*, متوسط تحقق ومناسبة الكفاءات الختامية في اللغة عربية عند تلاميذ السنة الأولى ابتدائي

الكفاءة اللغوية	تحققت	لم تتحقق	غير مناسبة لسن التلم
التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع ربط الأفكار بربط سليمة,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
بناء معارف جديدة بوساطة المحاكاة وتصور المفاهيم,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

			قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة،
			التمييز السريع بين الأصوات نطقاً والحروف كتابة،
			فهم المقروء،
			تصوير الحروف والمقاطع،
			إتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة (من اليمين إلى اليسار)
			تحويل كلمات وجمل مسموعة أو منطوقة إلى كلمات وجمل مكتوبة
			ترتيب جمل متنوعة
			تأليف جمل وتراكيب

### ملحق رقم (3)

#### أسئلة معلم سنة ثانية ابتدائي

- سنوات الخبرة في تعليم سنة ثانية ابتدائي : أقل من 5 سنوات    أقل من 10 سنوات    أكثر من 10 سنوات

- كم عدد التلاميذ في القسم؟ 15    25    35    40

- تعليم سنة ثانية: عن اختيار ☐ بروض عليك ☐

- تعليم سنة ثانية : سهل ☐ نوعاً ما ☐ ص ☐

أسئلة حول الأنشطة

هل تلتزم بجميع خطوات الكتاب؟ نعم ☐ لا ☐

- هل المحاور المقررة على التلميذ مناسبة لاحتياجات التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

- هل ترتيب المحاور المقررة؟ منطقي ☐ لا ☐

- هل عدد حصص اللغة العربية؟ كاف ☐ غير كاف ☐

- هل طبيعة الأنشطة مناسبة مع النمو المعرفي واللغوي للتلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

- هل ترتيب الأنشطة؟ منطقي ☐ عشوائي ☐

مجموع القيم المسطرة مناسبة وفهم التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

أقرأ: - هل النصوص الموظفة تلاءم ميولات التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

- هل النصوص الموظفة ملائمة لفهم التلميذ وقدراته المعرفية واللغوية؟ نعم ☐ لا ☐

- هل العناوين المختارة دالة على النصوص؟ دائما ☐

- هل النصوص مختارة من واقعه؟ ☐ نعم ☐
- هل الصور الموظفة تساعد التلميذ على فهم النص؟ ☐ نعم ☐
- هل جميع الصور معبرة عن النصوص؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ بعم
- هل تلتزم بطرح أسئلة تتصل بالصورة والنص؟ ☐ دائما ☐
- هل تلتزم بقراءة جميع النصوص قراءة معبرة؟ ☐ دائما ☐
- هل الوسائل المساعدة (صورة+نص+أسئلة) مساعدة على القراءة؟ ☐ نعم ☐ لا
- هل الزمن المخصص لهذا النشاط؟ ☐ كاف ☐ كاف
- هل لهذا النشاط فاعلية في تنمية مهارة الاستماع؟ ☐ نعم ☐ لا
- هل لهذا النشاط فاعلية في تنمية الاستعداد للقراءة؟ ☐ نعم ☐ لا
- أي النصوص تفضل أن

يحذف

أدرس معنى النص:

- ما رأيك في الانطلاق من المعنى لدراسة مبنى النص؟ ☐ جيد ☐ لا ☐ عكس
- أشرح: - هل الكلمات المستعملة في النصوص واضحة سهلة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- هل هي من واقع التلميذ؟ ☐ كلها ☐ بعض ☐ لا ☐ بد
- هل الشرح الموظف صحيح مناسب؟ ☐ نعم ☐ بعم ☐
- هل عدد المشروحات مناسب لقدرات التلميذ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ نوع ☐
- هل أسلوب طرح الأسئلة؟ ☐ واضح ☐ نوع ☐ م ☐ لا ☐ امض ☐
- هل عدد الأسئلة؟ ☐ كاف ☐ قال ☐
- أدرس مبنى النص: 1 أستخرج وأستعمل:

- هل التلميذ مؤهل ليفرق بين بنيات النص؟ ☐ نعم ☐
- هل تعتمد إلى التكرار لتثبيت المعلومة؟ ☐ نعم ☐
- هل تعتمد إلى الإكثار من توظيف المستخرج من النص لترسيخه؟ ☐ نعم ☐

2 أقرأ وأميز: - هل هذا النشاط فاعل في التمييز بين المتشابهات نطقا وكتابة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

### 3 ألاحظ و أتدرب :- هل التدريبات أدت جدواها في تحسين خط التلاميذ؟

أثري رصيدي اللغوي :- هل القاموس المصور مختار بعناية؟ نعم

- هل هو مختار من واقع التلميذ؟ نعم

- هل زادت ثروة التلميذ اللغوية من خلال هذا القاموس؟ نعم

### المشاريع:

- هل المشاريع المقترحة؟ مناسبة

- هل تتوفر وسائل إنجازها عندك؟ نعم

هل تتوفر وسائل إنجازها عند التلميذ؟ نعم

.....- ماذا تفضل أن يحذف

### المحفوظات: - هل مواضيعها؟

- هل عددها ؟ قليل

- هل حجم أبياتها مناسب ؟ نعم

.....- ماذا تفضل أن يحذف

- أهم الصعوبات التي واجهتك في تعليم سنة ثانية ابتدئي

\*متوسط تحقق ومناسبة الكفاءات الختامية في اللغة عربية لتلاميذ السنة ثانية ابتدائي

الكفاءة اللغوية	تحققت	لم تتحقق	غير مناسبة لسن التلميذ
القراءة بيسر.			
فهم نصوص قصيرة			
إعطاء معلومات عن نص مدروس، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به			
التعبير شفويا عن مشاعره وتأثره وذكرياته في مواقف شتى،			
- كتابة نصوص موجزة ومتنوعة استجابة لوضعيات ذات دلالة يراها فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات،			

ملحق رقم (4)

استمارة استبيان موجهة لمعلم سنة ثالثة ابتدائي

سنوات الخبرة في تعليم سنة ثالثة ابتدائي : أقل من 5 سنوات ☐ 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

- كم عدد التلاميذ في القسم؟ 15 25 35 40

- تعليم سنة ثالثة: ☐ عن اختيار ☐ من عليك ☐

- تعليم سنة ثالثة : سهل نوعا ما ☐ ☐

أسئلة حول الأنشطة :

هل تلتزم بجميع خطوات الكتاب؟ ☐ لا ☐ نعم

- هل المحاور المقررة على التلميذ مناسبة لاحتياجات التلميذ؟ ☐ نعم ☐

- هل ترتيب المحاور المقررة؟ ☐ منطقي ☐ غير منطقي

- هل عدد حصص اللغة العربية؟ ☐ كاف ☐ غير كاف

- هل طبيعة الأنشطة مناسبة مع النمو المعرفي واللغوي للتلميذ؟ ☐ نعم ☐ لا

- هل ترتيب الأنشطة؟ ☐ منطقي ☐ غير منطقي

مجموع القيم المسطرة مناسبة وفهم التلميذ؟ ☐ نعم ☐ لا

أتجاوز مع النص:

- هل النصوص المختارة مناسبة لقدرات التلميذ؟ ☐ نعم ☐ لا

- هل العناوين دالة على مضمون النصوص؟ ☐ نعم ☐

- النصوص الموظفة تلائم ميولات التلميذ ☐ ☐ ☐

- هل النصوص؟ قصيرة مناسبة طويلة

- هل الصور الموظفة مناسبة للنص؟ ☐ نعم ☐ لا

- هل تساعد على توضيح معنى النص؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

- هل النصوص المختارة من واقع التلميذ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

- هل مفردات النصوص؟ سهلة ☐ ص ☐
- هل هناك حضور للنص الجزائي؟ نعم ☐ لا ☐
- ما رأيك في ذلك؟ ☐
- هل تقرأ النص قراءة واضحة معبرة؟ دائما ☐ نا ☐ أبدا ☐
- أفهم النص:
- هل مجموع الأسئلة المطروحة حول النص تعمل على الفهم؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐
- هل صياغتها صحيحة لا غموض فيها؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- أعبر:
- هل تسمح مجموعة الأسئلة على صوغ فكرة والتعبير عنها؟ نعم ☐ لا ☐
- هل صياغة تلك الأسئلة واضحة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل بمقدور تلميذ هذه السنة التعبير بشكل سليم؟ نعم ☐ لا ☐
- أستعمل: من خلال الأسئلة + النص
- هل يستطيع التلميذ توظيف تراكيب النص للتعبير عن أفكار أخرى؟ نعم ☐ لا ☐
- هل أفكارهم وتعاييرهم من خلال هذه الأسئلة؟ جيدة ☐ ضعيفة ☐
- أتعرف على النص:
- من خلال النص هل يتمكن التلميذ من التمييز بين بنيات النص؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تلميذ هذه السنة بحاجة للتمييز بين بنيات النص؟ نعم ☐ لا ☐
- ألاحظ:
- هل تعطي الوقت الكافي لجميع التلاميذ لملاحظة النص؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تلميذ هذه السنة مؤهل لملاحظة النصوص؟ نعم ☐ لا ☐
- أتذكر:
- هل تعمد إلى استذكار ما فات تدريسه؟ دائما ☐ أحيانا ☐
- أدرب:
- ☐ ☐

- هل مجموع التمارين مناسبة وقدرات التلاميذ؟ ☐ كلها ☐ بعضها ☐ صعبة ☐
- هل تدربهم دوما على القراءة الجيدة؟ ☐ نعم ☐ لا
- هل تحرص على تتبع أخطائهم القرائية؟ ☐ دائما ☐ أحيانا ☐
- هل تصبر مع من لديهم عسري القراءة؟ ☐ نعم ☐

إذا كان الجواب لا ما مرد ذلك: .....

- هل تجتهد مع التلاميذ الذين لديهم عسري القراءة والفهم؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا ما مرد ذلك: .....

أثري لغتي :

- ها القاموس اللغوي للتلميذ مؤهل للإتيان بالمرادف؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- هل يجد التلاميذ صعوبة في استحضار المرادفات؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- هل الكلمات المبحوث عنها مناسبة لسنه وفهمه؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- هل لها وجود في واقعه؟ ☐ نعم ☐ أحيانا ☐

أكتب:

- هل تعمل على تجويد ومراقبة جميع خطوط التلاميذ؟ ☐ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

إذا كان ( لا ) ما مرد ذلك: .....

- هل أنت راض عن المستويات الخطية لتلاميذك؟ ☐ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- النصوص التوثيقية:

- هل يستوعبها التلميذ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- هل أثري قاموسه اللغوي وتعامله؟ ☐ نعم ☐

المحفوظات:

- هل طبيعة الموضوعات؟ ☐ مناسبة ☐ غير مناسبة
- من حيث العدد . ☐ مناسب ☐ قليل
- من حيث سهولة الحفظ: ☐ سهلة ☐ صعبة



المشاريع:

- هل المشاريع المقترحة؟ مناسبة ☐ غير مناسبة ☐
- هل تتوفر وسائل إنجازها عندك؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تتوفر وسائل إنجازها عند التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

\*متوسط تحقق ومناسبة الكفاءات الختامية في اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

الكفاءة اللغوية	تحققت	لم تتحقق	غير مناسبة لسن التلميذ
القراءة المسترسلة والمعبّرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنين وثلاث ,			
فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة,			
تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال والوقائع,			
تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ,			

- ماهي أهم الصعوبات التي واجهتك في تعليم سنة الثالثة ابتدائي

.....

- ماهي المحاور والأنشطة والمشاريع التي تحبذ حذفها لعدم مناسبتها وقدرات التلميذ,.....

- هل لديك مقترحات في تعليم اللغة العربية لهذه السنة؟,.....

ملحق رقم (5)

استمارة استبيان موجهة لمعلم سنة رابعة ابتدائي

- سنوات الخبرة في تعليم سنة رابعة ابتدائي : أقل من 5 سنوات ☐ 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

- كم عدد التلاميذ في القسم؟ 15 25 35 40

- تعليم سنة رابعة: عن اختيار ☐ بروض عليك ☐

- تعليم سنة رابعة : سهل ☐ نوع ☐ صعب ☐

أسئلة حول الأنشطة :

هل تلتزم بجميع خطوات الكتاب؟ نعم ☐ لا ☐

- هل المحاور المقررة على التلميذ مناسبة لاحتياجات التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل ترتيب المحاور المقررة؟ منطقي ☐ عشوائي ☐
- هل عدد حصص اللغة العربية؟ كاف ☐ غير كاف ☐
- هل طبيعة الأنشطة مناسبة مع النمو المعرفي واللغوي للتلميذ؟ نعم ☐ نوع ☐ لا ☐
- هل ترتيب الأنشطة؟ منطقي ☐ عشوائي ☐
- مجموع القيم المسطرة مناسبة وفهم التلميذ؟ نعم ☐
- أتجادل مع النص:
- هل النصوص المختارة مناسبة لقدرات التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل العناوين دالة على مضمون النصوص؟ نعم ☐
- النصوص الموظفة تلائم ميولات التلميذ
- هل النصوص؟ قصيرة ☐ متوسطة ☐ طويلة ☐
- هل الصور الموظفة مناسبة للنص؟ نعم ☐ نوع ☐
- هل تساعد الصور على توضيح معنى النص؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐
- هل النصوص المختارة من واقع التلميذ؟ نعم ☐ يانا ☐
- هل مفردات النصوص؟ سهلة ☐ صعبة ☐
- هل هناك حضور للنص الجزائري؟ نعم ☐ أح ☐
- ما رأيك في ذلك؟  
////////////////////
- هل تقرأ النص قراءة واضحة معبرة؟ دائما ☐ أح ☐
- أفهم النص:
- هل مجموع الأسئلة المطروحة حول النص تعمل على الفهم؟ دائما ☐ أ ☐
- هل صياغتها صحيحة لا غموض فيها؟ نعم ☐ أح ☐
- أعبر:
- هل تسمح مجموعة الأسئلة على صوغ فكرة والتعبير عنها؟ نعم ☐ لا ☐

- هل صياغة تلك الأسئلة واضحة ؟ نعم ☐ لا ☐

- هل بمقدور تلميذ هذه السنة التعبير بشكل سليم؟ نعم ☐ لا ☐

أُتعرّف على .....

ما مستوى معرفة تلاميذك لأركان الجملة الفعلية؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ما مستوى معرفة تلاميذك لأركان الجملة الاسمية؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ما مستوى معرفة تلاميذك للفعل اللازم والمتعدي؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ما مستوى معرفة تلاميذك للفعل المبني والمعرّب؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ما مستوى معرفة تلاميذك للفعل المجرد والمزید؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ما مستوى معرفة تلاميذك بالتحويل إلى الأزمنة المختلفة؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ما مستوى معرفة تلاميذك بالتصريف إلى الأزمنة المختلفة؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ما مستوى معرفة تلاميذك بالضمائر المتصلة والمنفصلة؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ما مستوى معرفة تلاميذك بالتحويل من المفرد إلى المثنى و الجمع؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ما مستوى معرفة تلاميذك بالتحويل من المعلوم إلى المجهول؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ما مستوى معرفة تلاميذك بالمصادر؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

ما مستوى معرفة تلاميذك بالفعل المعتل؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

أُتري لغتي:

- هل القاموس اللغوي للتلميذ مؤهل للإتيان بالمرادف؟ نعم ☐ لا ☐

- هل يجد التلاميذ صعوبة في استحضار المرادفات؟ نعم ☐ لا ☐

- هل الكلمات المبحوث عنها مناسبة لسنه وفهمه؟ نعم ☐ أحيا ☐ لا ☐

- هل لها وجود في واقعه؟ نعم ☐ أحيا ☐ لا ☐

هل تحضر قاموسا وتعلم تلاميذك كيفية التعامل معه؟ نعم ☐ أحيا ☐ لا ☐

ما متوسط استعمال تلاميذك للقاموس؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

أكتب:

- هل تعمل على تجويد ومراقبة جميع خطوط التلاميذ؟ نعم ☐ أم لا ☐ ☐

إذا كان - لا - ما مرد ذلك: .....

- هل أنت راض عن المستويات الخطية لتلاميذك؟ نعم ☐ أحياناً ☐ لا ☐ ☐

- هل يستطيع الكتابة واصفاً؟ نعم ☐ أحياناً ☐ لا ☐ ☐

أصرف. هل مواضيع الصرف مناسبة مع سن التلاميذ؟ نعم ☐ أحياناً ☐ لا ☐ ☐

النصوص التوثيقية:

- هل يستوعبها التلميذ؟ نعم ☐ أم لا ☐ ☐

- هل تأثر قاموسه اللغوي وتعامله؟ نعم ☐ لا ☐ ☐

المحفوظات:

- هل طبيعة الموضوعات؟ مناسبة ☐ غير مناسبة ☐ ☐

- من حيث العدد: مناسب ☐ قليل ☐ كثير ☐ ☐

- من حيث سهولة الحفظ: سهلة ☐ صعبة ☐ ☐

المشاريع:

- هل المشاريع المقترحة؟ مناسبة ☐ غير مناسبة ☐ ☐

- هل تتوفر وسائل إنجازها عندك؟ نعم ☐ أحياناً ☐ لا ☐ ☐

هل تتوفر وسائل إنجازها عند التلميذ؟ نعم ☐ أحياناً ☐ لا ☐ ☐

\*متوسط تحقق ومناسبة الكفاءات الختامية في اللغة العربية لتلاميذ السنة رابعة ابتدائي

الكفاءة اللغوية	تحققت	لم تتحقق	غير مناسبة لسن التلميذ
فهم خطابات شفوية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصف			
فهم نصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي			
إنتاج خطابات شفوية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي			
إنتاج نصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي			

• ماهي أهم الصعوبات التي واجهتك في تعليم سنة رابعة ابتدائي؟

.....

- ما هي المحاور والأنشطة والمشاريع التي تحبذ حذفها لعدم مناسبتها وقدرات التلميذ؟

- هل لديك مقترحات في تعليم اللغة العربية لهذه السنة ؟

## ملحق رقم (6) استمارة استبيان موجهة لمعلم سنة خامسة ابتدائي

- سنوات الخبرة في تعليم سنة خامسة ابتدائي : أقل من 5 سنوات ☐ أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

- كم عدد التلاميذ في القسم؟ 15 ☐ 25 ☐ 35 ☐ 40 ☐

- تعليم سنة خامسة: عن اختيار ☐ مفروض عليك ☐

- تعليم سنة خامسة : سهل ☐ نوعا ما ☐ صعب ☐

أسئلة حول الأنشطة :

- هل تلتزم بجميع خطوات الكتاب؟ نعم ☐ لا ☐

- هل المحاور المقررة على التلميذ مناسبة لاحتياجات التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

- هل ترتيب المحاور المقررة؟ منطقي ☐ عشوائي ☐

- هل عدد حصص اللغة العربية؟ كاف ☐ غير كاف ☐

- هل طبيعة الأنشطة مناسبة مع النمو المعرفي واللغوي للتلميذ؟ نعم ☐ نوع ☐ لا ☐

- هل ترتيب الأنشطة؟ منطقي ☐ عشوائي ☐

- مجموع القيم المسطرة مناسبة وفهم التلميذ؟ نعم ☐

أتعاور مع النص:

- هل النصوص المختارة مناسبة لقدرات التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

النصوص الموظفة تلائم ميولات التلميذ

- هل العناوين دالة على مضمون النصوص؟ نعم ☐ لا ☐

- هل النصوص؟ قصيرة ☐ متناهية ☐ طويلة ☐

- هل الصور الموظفة مناسبة للنص؟ نعم ☐ لا ☐

- هل تساعد الصور على توضيح معنى النص؟ دائما ☐ أحيانا ☐

- هل النصوص المختارة من واقع التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐ ☐
- هل مفردات النصوص؟ سهلة ☐ ☐ ☐
- هل هناك حضور للنص الجزائي؟ نعم ☐ لا ☐ ☐
- ما رأيك في ذلك؟  
.....
- هل تقرأ النص قراءة واضحة معبرة؟ دائما ☐ ☐ ☐
- أفهم النص:
- هل مجموع الأسئلة المطروحة حول النص تعمل على الفهم؟ دائما ☐ ☐ ☐
- هل صياغتها صحيحة لا غموض فيها؟ نعم ☐ لا ☐ ☐
- أعبر:
- هل تسمح مجموعة الأسئلة على صوغ فكرة والتعبير عنها؟ نعم ☐ لا ☐ ☐
- هل صياغة تلك الأسئلة واضحة؟ نعم ☐ لا ☐ ☐
- هل بمقدور تلميذ هذه السنة التعبير بشكل سليم؟ نعم ☐ ☐ ☐
- أتعرف على ..... ما مستوى تلاميذك في معرفة أجزاء النص؟ جيد ☐ ☐ ☐
- ما مستوى تلاميذك في معرفة أنواع الجملة؟ جيد ☐ ☐ ☐
- ما مستوى تلاميذك في معرفة خبركان وأنواعه؟ جيد ☐ ☐ ☐
- ما مستوى تلاميذك في معرفة أسماء الإشارة؟ جيد ☐ ☐ ☐
- ما مستوى تلاميذك في معرفة الأسماء الموصولة؟ جيد ☐ ☐ ☐
- ما مستوى تلاميذك في معرفة الاستثناء؟ جيد ☐ ☐ ☐
- ما مستوى تلاميذك في معرفة الأفعال الخمسة؟ جيد ☐ ☐ ☐
- ما مستوى تلاميذك في معرفة إعراب الفعل المعتل؟ جيد ☐ ☐ ☐
- هل ترى بأن تدريس الظواهر اللغوية بالطريقة المقترحة في أدت جدواها؟ نعم ☐ لا ☐ ☐
- هل يوظف ما تعلمه من الظواهر اللغوية تواصليا؟ نعم ☐ لا ☐ ☐
- صعوبة استحضار المرادفات عند التلاميذ

أثري لغتي:

- هل الرصيد اللغوي للتلميذ مؤهل للإتيان بالمرادف؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐
- هل يجد التلاميذ صعوبة في استحضار المرادفات؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐
- هل لها وجود في واقعه؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐
- هل تحضر قاموسا وتعلم تلاميذك كيفية التعامل معه؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐
- مستوى استعمال التلاميذ للقاموس جيد نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐
- أوظف ما مستوى توظيف التلاميذ لما يتعلمون في الانتاج الكتابي؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

أكتب جيدا:

- هل تعمل على تجويد ومراقبة جميع خطوط التلاميذ؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐
- إذا كان - لا - ما مرد ذلك: .....

- هل أنت راض عن المستويات الخطية لتلاميذك؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐
- هل يستطيع الكتابة دون أخطاء؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐
- هل يستطيع تلاميذك كتابة قصة؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐
- هل يوظف في القصة جميع ما تعلم؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐
- هل مشاريع الكتابة مناسبة لتلاميذك؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐

النصوص التوثيقية:

- هل يستوعبها التلميذ؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐
- هل تثري قاموسه اللغوي وتعامله؟ نعم ☐ أحي ☐ لا ☐ ☐

المحفوظات:

- هل طبيعة الموضوعات مناسبة؟ مناسبة ☐ غلبة ☐ سبة ☐ ☐
- من حيث العدد مناسب ☐ ☐ ☐
- من حيث سهولة الحفظ سهلة ☐ سعبة ☐ ☐
- المشاريع:- هل المشاريع المقترحة مناسبة غير ☐ ☐ ☐

- هل تتوفر وسائل إنجازها عندك؟ نعم ☐ أحياناً ☐ لا ☐
- هل تتوفر وسائل إنجازها عند التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐
- الوقفة التقييمية: هل يستطيع التلميذ تقييم نفسه؟ نعم ☐ أحياناً ☐ لا ☐

\*متوسط تحقق ومناسبة الكفاءات الختامية في اللغة عربية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

الكفاءة اللغوية	تحققت	لم تتحقق	غير مناسبة لسن التلميذ
قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الحوارية،			
قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط والوصفي			
قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط والإخ			
قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط السر			

- ماهي أهم الصعوبات التي واجهتك في تعليم سنة الخامسة ابتدائي؟

.....

- ما هي المحاور والأنشطة والمشاريع التي تحبذ حذفها لعدم مناسبتها وقدرات التلميذ؟ .....

- هل لديك مقترحات في تعليم اللغة العربية لهذه السنة؟

.....

## ملحق رقم (7) استبيان لتلميذ سنة أولى ابتدائي

عزيزي التلميذ ، الأبوان الكريمان نرجو الإجابة على أسئلة الاستمارة والخاصة بمشروع بحث لنيل دكتوراه في تخصص اللسانيات واللغة العربية، وكافة البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ،

فالرجاء منكم الإجابة بكل دقة وصراحة على الأسئلة الواردة في الاستمارة خدمة للبحث العلمي ، ولكم منا جزيل الشكر سلفاً .

الطالبة: دليلة مصمودي

## أسئلة لتلميذ سنة أولى ابتدائي

ضع ( × ) في الإجابة المناسبة

- في أي سنة التحقت بالمدرسة؟ 5 سنوات ☐ 6 سنوات ☐
- هل درست في؟ التحضيري ☐ عند مربية خاصة ☐ لـ ☐ بأي مؤسسة تعليمية قبل السنة الأولى ☐
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



ما المستوى التعليمي للأب؟ جامعي	ثانوي	متوسط	ابتدائي	غير متمدرس
ما المستوى التعليمي للأم؟ جامعي	<input type="checkbox"/>	متوسط <input type="checkbox"/>	ابتدائي <input type="checkbox"/>	غير متمدرسة <input type="checkbox"/>
هل تحب مادة اللغة العربية؟	نعم <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تحب معلم اللغة العربية؟	نعم <input type="checkbox"/>	لا <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل يتعامل معك بأسلوب جيد؟	نعم <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل يساعدك على التعلم؟	نعم <input type="checkbox"/>	لا <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل حين تخطئ؟ تصحيح الخطأ بالنصح والإرشاد	العقل <input type="checkbox"/>	ردع <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل يتكلم معلمك؟	العربية دائما <input type="checkbox"/>	سأرجع دائما <input type="checkbox"/>	يراجع بينهما <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تحب أن يتكلم معلمك؟	العربية <input type="checkbox"/>	لا <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تحب أن تتكلم العربية دائما؟	نعم <input type="checkbox"/>	لا <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تفهم كلام وشرح معلمك؟	نعم <input type="checkbox"/>	لا <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تحاول أن تتكلم في القسم باللغة العربية؟	نعم <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تحب كتاب القراءة؟	نعم <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تحب الكتابة؟	نعم <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل هي سهلة؟	نعم <input type="checkbox"/>	لا <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تنطق الحروف بسهولة	نعم <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تحب القراءة؟	نعم <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل يساعدك والدك على القراءة؟	نعم <input type="checkbox"/>	لا <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل هي سهلة؟	نعم <input type="checkbox"/>	لا <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل نصوص القراءة؟	ممتعة <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تعجبك صور الكتاب؟	نعم <input type="checkbox"/>	لا <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تقدر على التعبير عن الصور والمشاهد؟	نعم <input type="checkbox"/>	لا <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
هل تقدر على إتمام كلمة ناقصة من الحروف	نعم <input type="checkbox"/>	لا <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- هل تحسن ترتيب الأشكال والرسومات؟ نعم ☐ لا ☐
- هل حفظ الحروف؟ جيد ☐ حسن ☐ ضئيل ☐
- هل تقدر على كتابة الحروف الموجودة في الكتاب؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تختلط عليك الحروف حين الكتابة؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
- هل المحفوظات؟ سهلة ☐ صعبة ☐
- هل تردد المحفوظات؟ نعم ☐ لا ☐
- هل أصبحت تحفظ كلمات باللغة العربية؟ نعم ☐
- هل توظفها حين تتكلم مع أصدقائك وعائلتك؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يساعدك والداك في مراجعة دروس العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يشتري لك والدك قصصاً مصورة؟ نعم ☐ لا ☐
- أسئلة موجهة للوالدين من خلال دروس العربية هل يقدر ولدكم / ابنتكم على :
- التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة. نعم ☐ لا ☐
- التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع ربط الأفكار ربطاً سليماً. نعم ☐
- بناء معارف جديدة بوساطة المحاكاة وتصور المفاهيم. نعم ☐ لا ☐
- قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة. نعم ☐ لا ☐
- التمييز السريع بين الأصوات نطقاً والحروف كتابة. نعم ☐
- فهم ما يقرأ. نعم ☐ لا ☐
- كتابة الحروف. نعم ☐ لا ☐
- إتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة (من اليمين إلى اليسار) نعم ☐ لا ☐
- تحويل كلمات وجمل مسموعة أو منطوقة إلى كلمات وجمل مكتوبة. نعم ☐
- ترتيب جمل متنوعة نعم ☐
- تأليف جمل وتراكيب نعم ☐
- هل نقطة اللغة العربية؟ جيدة ☐ حسنة ☐ ضعيفة ☐

ماهي أهم الصعوبات التي يواجهها ولدكم في تعلم اللغة العربية ؟

## ملحق رقم (8) أسئلة تلميذ سنة ثانية ابتدائي

ضع ( × ) في الإجابة المناسبة

- ما المستوى التعليمي للأب : جامعي ☐ ثانوي ☐ متوسط ☐ ابتدائي ☐ لدرس ☐
- ما المستوى التعليمي للأم : جامعي ☐ ثانوي ☐ متوسط ☐ ابتدائي ☐ غير دراسة ☐
- هل تحب مادة اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تحب معلم اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يتعامل معك بأسلوب جيد؟ نعم ☐
- حين تخطئ هل؟ يصحح خطأك ☐ ي ☐
- هل يتكلم معلمك ؟ العربية دائما ☐ الدائم ☐ يزل ☐ ☐
- هل تحب أن يتكلم معلمك ؟ العربية ☐ ال ☐
- هل يلزمك بالتحدث باللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تفهم كلام وشرح معلمك؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تحب أن تتكلم العربية دائما ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تحاول أن تتكلم في القسم باللغة العربية؟ نعم ☐ ☐
- هل تحب كتاب القراءة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل النصوص مشوقة ☐ مم ☐
- هل هي؟ طويلة ☐ من ☐ ق ☐
- هل صور الكتاب جميلة ☐ جميلة ☐
- هل تستطيع أن تعبر عن الصور في الكتاب؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تفهم النص في الكتاب؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تجد صعوبة في فهم بعض الكلمات؟ نعم ☐ أح ☐ لا ☐
- هل تقدر على القراءة؟ نعم ☐

- هل يساعدك والدك على القراءة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تحب أن تقرأ ويسمّعك زملاؤك؟ نعم ☐ ☐
- هل قراءتك؟ جيدة ☐ حسنة ☐ ☐ ☐
- هل يصحح لك المعلم حين تقرأ؟ نعم ☐ ☐
- هل تحب الكتابة والخط؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يساعدك والدك على الكتابة؟ نعم ☐ أحياناً ☐ لا ☐
- هل تستطيع التحدث بالعربية بشكل؟ جيد ☐ ☐ ☐ ☐
- هل تستطيع أن تصف حادثة بشكل؟ جيد ☐ ☐ ☐ ☐
- هل تستطيع أن تعبر عن مشهد أو صورة بشكل؟ جيد ☐ ☐ ☐ ☐
- هل تحفظ حروف اللغة العربية بشكل؟ جيد ☐ ☐ ☐ ☐
- هل تختلط لك الحروف حين تكتب؟ نعم ☐ ☐ ☐ ☐
- هل تحفظ المحفوظات بشكل؟ جيد ☐ ☐ ☐ ☐
- هل ترددها دائماً في المدرسة والبيت؟ نعم ☐ ☐ ☐ ☐
- هل يساعدك أبواك حين التحضير لامتحان اللغة العربية؟ نعم ☐ أم ☐ ☐ ☐
- هل تأخذ دروس دعم في اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تحفظ كلمات مما تعلمت وتوظفها مع زملائك وفي عائلتك؟ نعم ☐ لا ☐
- هل أصبحت لديك الجرأة لتتواصل مع الآخرين بشكل جيد؟ نعم ☐ ☐
- هل تحب إنجاز المشروع؟ نعم ☐ ☐ ☐ ☐
- هل إنجاز المشروع سهل؟ نعم ☐ ☐ ☐ ☐
- هل تتوفر وسائل إنجازها عندك؟ نعم ☐ ☐ ☐ ☐

- ما هو الدرس الذي تجد فيه صعوبة.....

- هل نقطة اللغة العربية؟ جيدة ☐ ☐ ☐ ☐

أسئلة موجهة للوالدين : من خلال دروس العربية هل يقدر ولدكم / ابنتكم على ؟ :

☐ ☐

- القراءة ليسر نعم أحيانا لا ☐
- فهم نصوص قصيرة نعم أحيانا ☐ لا ☐
- إعطاء معلومات عن نص مدروس، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به. نعم أحيانا ☐ لا ☐
- التعبير شفويا عن مشاعره وتأثره وذاكراته في مواقف شتى. نعم أحيانا ☐ لا ☐
- كتابة نصوص موجزة يراعى فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات. نعم أحيانا ☐ لا ☐
- ماهي أهم الصعوبات التي يواجهها ولدكم في تعلم اللغة العربية ؟  
 //

### ملحق رقم (9) أسئلة تلميذ سنة الثالثة ابتدائي

ضع (×) في الإجابة المناسبة

- ما المستوى التعليمي للأب : جامعي ثانوي ☐ متوسط ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- ما المستوى التعليمي للأم : جامعي ثانوي ☐ متوسط ☐ ابتدائي ☐ غير متمدرسة ☐
- أي اللغتين أحب إليك؟ العربية الفرنسية ☐
- أيهما أسهل عندك؟ العربية الفصحى ☐
- هل تحب معلم اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يتعامل معك بأسلوب جيد؟ نعم ☐ لا ☐
- حين تخطئ هل؟ يصحح خطأك ☐ لا ☐
- هل يتكلم معلمك؟ العربية دائما الدارجة دائما ☐ يزأج بينهما ☐
- هل تحب أن يتكلم معلمك؟ العربية الدارجة ☐
- هل يلزمك بالتحدث باللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تفهم كلام وشرح معلمك؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تحب أن تتكلم العربية دائما؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تحاول أن تتكلم في القسم باللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تحب كتاب القراءة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل النصوص؟ مشوقة ☐ ممملة ☐

- هل النصوص؟ طويلة متوسطة قصيرة  
☐ ☐ ☐
- هل صور الكتاب؟ جميلة غير جميلة  
☐ ☐
- هل تستطيع أن تعبر عن الصور في الكتاب؟ نعم لا  
☐ ☐
- هل تفهم النص في الكتاب؟ نعم لا  
☐ ☐
- هل تجد صعوبة في فهم بعض الكلمات؟ نعم أحيانا لا  
☐ ☐ ☐
- هل تقدر على القراءة؟ نعم لا  
☐ ☐
- هل يساعدك والدك على القراءة؟ نعم لا  
☐ ☐
- هل تحب أن تقرأ ويسمّع زملاؤك؟ نعم لا  
☐ ☐
- هل قراءتك؟ جيدة حسنة متوسطة  
☐ ☐ ☐
- هل يصحح لك المعلم حين تقرأ؟ نعم لا  
☐ ☐
- هل تحب الكتابة والخط؟ نعم لا  
☐ ☐
- هل يساعدك والدك على الكتابة؟ نعم لا  
☐ ☐
- هل تستطيع التحدث بالعربية بشكل؟ جيد ح ضعيف  
☐ ☐ ☐
- هل تستطيع أن تصف حادثة بشكل؟ جيد حس ضعيف  
☐ ☐ ☐
- هل تستطيع أن تعبر عن مشهد أو صورة بشكل؟ جيد ض  
☐ ☐
- هل تحفظ حروف اللغة العربية بشكل؟ جيد حس ض  
☐ ☐ ☐
- هل تختلط لك الحروف حين تكتب؟ نعم لا  
☐ ☐
- هل تحفظ المحفوظات بشكل؟ جيد حس ضعيف  
☐ ☐ ☐
- هل ترددها دائما في المدرسة والبيت؟ نعم لا أحيانا  
☐ ☐ ☐
- هل يساعدك أبواك حين التحضير لامتحان اللغة العربية؟ نعم لا أحيانا  
☐ ☐ ☐
- هل تأخذ دروس دعم في اللغة العربية؟ نعم لا  
☐ ☐
- هل تحفظ كلمات مما تعلمت وتوظفها مع زملائك وفي عائلتك؟ نعم لا  
☐ ☐
- هل أصبحت لديك الجرأة لتتواصل مع الآخرين بشكل جيد؟ نعم لا  
☐ ☐

- هل تفرق بين الفعل والاسم والحرف؟ ☐ نعم ☐
- هل تفرق بين النكرة والمعرفة؟ ☐ نعم ☐
- هل تفرق بين المذكر والمؤنث؟ ☐ نعم ☐
- هل تعرف أنواع الجمع وتفرق بينها؟ ☐ نعم ☐
- هل تفرق بين الجملة الفعلية والاسمية؟ ☐ نعم ☐ لا
- هل تفرق بين الحال والصفة؟ ☐ نعم ☐
- هل تفرق بين الجملة الاستفهامية والتعجبية؟ ☐ نعم ☐
- هل تعرف تصريف الأفعال مع الضمائر؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- في الإملاء؟ ☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
- هل تستطيع ترتيب أبيات المحفوظات حيث تكون مشتتة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- هل مستواك في التعبير الكتابي؟ ☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
- هل مستواك في التعبير الشفهي؟ ☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
- هل تشتري قصصا للمطالعة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- هل تفهم النصوص التوثيقية؟ ☐ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- هل التمارين؟ ☐ سهلة ☐ ص ☐

- ما هو الدرس الذي تجد فيه صعوبة.....

- هل نقطة اللغة العربية؟ ☐ جيدة ☐ حسنة ☐ لا

أسئلة موجهة للوالدين من خلال دروس العربية هل يقدر ولدكم / ابنتكم على :

- القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة متوسطة الحجم . نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- فهم النصوص المقرؤة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والوقائع. نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات الخاصة. نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

ماهي أهم الصعوبات التي يواجهها ولدكم في تعلم اللغة العربية ؟

## ملحق رقم (10) أسئلة لتلميذ سنة رابعة ابتدائي

ضع ( × ) في الإجابة المناسبة

- ما المستوى التعليمي للأب : جامعي ثانوي ☐ لا ☐ أب ☐ غير متمدرس ☐ ☐
- ما المستوى التعليمي للأم : جامعي ثانوي ☐ متوسط ☐ ابتدائي ☐ غير متمدرسة ☐ ☐
- أي اللغتين أحب إليك؟ العربية الفرنسية ☐ ☐
- أيهما أسهل عندك؟ العربية الفرنسية ☐ ☐
- هل تحب معلم اللغة العربية؟ نعم لا ☐ ☐
- هل يتعامل معك بأسلوب جيد؟ نعم لا ☐ ☐
- حين تخطئ هل؟ يصحح خطأك يعاقبك ☐ ☐
- هل يتكلم معلمك؟ العربية دائما الدارجة دائما ☐ يزاوج بينهما ☐ ☐
- هل تحب أن يتكلم معلمك؟ العربية الدارجة ☐ ☐
- هل يلزمك بالتحدث باللغة العربية؟ نعم لا ☐ ☐
- هل تفهم كلام وشرح معلمك؟ نعم لا ☐ ☐
- هل تحب أن تتكلم العربية دائما؟ نعم لا ☐ ☐
- هل تحاول أن تتكلم في القسم باللغة العربية؟ نعم لا ☐ ☐
- هل تحب كتاب القراءة؟ نعم لا ☐ ☐
- هل النصوص؟ مشوقة مملة ☐ ☐
- هل النصوص؟ طويلة متوسطة ☐ ☐
- هل صور الكتاب؟ جميلة غير جميلة ☐ ☐
- هل تستطيع أن تعبر عن الصور في الكتاب؟ نعم أحيانا ☐ ☐
- هل تفهم النص في الكتاب؟ نعم لا ☐ ☐
- هل تجد صعوبة في فهم بعض الكلمات؟ نعم أحيانا ☐ ☐



- هل تقدر على القراءة؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- هل يساعدك والداك على القراءة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تحب أن تقرأ ويسمّعك زملاؤك؟ نعم ☐ لا ☐
- هل قراءتك؟ جيدة ☐ حسنة ☐ متوسطة ☐
- هل يصحح لك المعلم حين تقرأ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تحب الكتابة والخط؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يساعدك والدك على الكتابة؟ نعم ☐ أحيانا ☐
- هل تستطيع التحدث بالعربية بشكل؟ جيد ☐ حسن ☐ ضعيف ☐
- هل تستطيع أن تصف حادثة بشكل؟ جيد ☐ حسن ☐ ضعيف ☐
- هل تستطيع أن تعبر عن مشهد أو صورة بشكل؟ جيد ☐ حسن ☐ ضعيف ☐
- هل تحفظ حروف اللغة العربية بشكل؟ جيد ☐ حسن ☐
- هل تختلط لك الحروف حين تكتب؟ نعم ☐ لا ☐
- هل ترددها دائما في المدرسة والبيت؟ نعم ☐ أحيانا ☐
- هل يساعدك أبواك حين التحضير لامتحان اللغة العربية؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- هل تأخذ دروس دعم في اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تحفظ كلمات مما تعلمت وتوظفها مع زملائك وفي عائلتك؟ نعم ☐ لا ☐
- هل أصبحت لديك الجرأة لتتواصل مع الآخرين بشكل جيد؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تفرق بين الفعل اللازم والمتعدي؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تفرق بين الفعل المبني والمعرب؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تقدر على تحويل الأفعال إلى أسماء والعكس؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تقدر على تصريف الفعل في الأزمنة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تقدر على تحويل الفعل المبني إلى المعلوم إلى المبني إلى المجهول؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تفرق بين الفعل والمصدر؟ نعم ☐ لا ☐

- هل تستطيع كتابة قصة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل أنت في في الإملاء؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
- هل تحفظ المحفوظات بشكل؟ جيد ☐ حسن ☐ ضئيل ☐
- هل تستطيع ترتيب أبيات المحفوظات حيث تكون مشتتة؟ نعم ☐ أحيانا ☐
- هل مستواك في التعبير الكتابي؟ جيد ☐ متوسط ☐
- هل مستواك في التعبير الشفهي؟ جيد ☐ متوسط ☐
- هل تشتري قصصا للمطالعة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تفهم النصوص التوثيقية؟ نعم ☐ أحيانا ☐
- هل التمارين؟ سهلة ☐ أحيانا ☐
- هل تحب إنجاز المشروع؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- هل إنجاز المشروع سهل؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- هل تتوفر وسائل إنجازها عندك؟ نعم ☐ أحيانا ☐
- ما هو الدرس الذي تجد فيه صعوبة.....

- هل نقطة اللغة العربية؟ جيدة ☐ حسنة ☐ لفة ☐
- \* أسئلة موجهة للوالدين من خلال دروس العربية هل يقدر ولدكم / ابنتكم على؟
- هل يستطيع تقييم نفسه من خلال التمارين؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- فهم خطابات شفوية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- فهم نصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي نعم ☐ أحيانا ☐
- إنتاج خطابات شفوية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- إنتاج نصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي نعم ☐ أحيانا ☐
- ماهي أهم الصعوبات التي يواجهها ولدكم في تعلم اللغة العربية؟

أسئلة تلميذ سنة خامسة ابتدائي

ملحق رقم (11)

ضع (x) في الإجابة المناسبة

- ما المستوى التعليمي للأب : جامعي ثانوي م ابتدائي غير متمدرس ☐ ☐ ☐
- ما المستوى التعليمي للأم : جامعي ثانوي متوسط ابتدائي غير متمدرسة ☐ ☐ ☐
- أي اللغتين أحب إليك؟ العربية الفرنسية ☐ ☐
- أيهما أسهل عندك؟ العربية الفرنسية ☐ ☐
- هل تحب معلم اللغة العربية؟ نعم لا ☐ ☐
- هل يتعامل معك بأسلوب جيد؟ نعم لا ☐ ☐
- حين تخطئ هل؟ يصحح خطأك يعاقبك ☐ ☐
- هل يتكلم معلمك؟ العربية دائما الدارجة دائما يزواج ☐ ☐ ☐
- هل تحب أن يتكلم معلمك؟ العربية الدارجة ☐ ☐
- هل يلزمك بالتحدث باللغة العربية؟ نعم ☐ ☐
- هل تفهم كلام وشرح معلمك؟ نعم لا ☐ ☐
- هل تحب أن تتكلم العربية دائما؟ نعم لا ☐ ☐
- هل تحاول أن تتكلم في القسم باللغة العربية؟ نعم لا ☐ ☐
- هل تحب كتاب القراءة؟ نعم لا ☐ ☐
- هل النصوص؟ مشوقة م ☐ ☐
- هل النصوص؟ طويلة متوسطة قصيرة ☐ ☐
- هل صور الكتاب؟ جميلة غلبة ☐ ☐
- هل تستطيع أن تعبر عن الصور في الكتاب؟ نعم أحيانا لا ☐ ☐
- هل تفهم النص في الكتاب؟ نعم لا ☐ ☐
- هل تجد صعوبة في فهم بعض الكلمات؟ نعم أحيانا لا ☐ ☐
- هل تعرف القراءة؟ نعم أحيانا لا ☐ ☐
- هل يساعدك والداك على القراءة؟ نعم لا ☐ ☐
- هل تحب أن تقرأ ويسمعك زملاؤك؟ نعم لا ☐ ☐

					متوسط	جيدة	حسنة	- هل قراءتك؟
								- هل يصحح لك المعلم حين تقرأ؟ نعم
								-- هل تحب الكتابة والخط؟ نعم
								- هل يساعدك والدك على الكتابة؟ نعم
								- هل تستطيع التحدث بالعربية بشكل؟ جيد
								- هل تستطيع أن تصف حادثة بشكل؟ جيد
								- هل تستطيع أن تعبر عن مشهد أو صورة بشكل؟ جيد
								- هل تحفظ حروف اللغة العربية بشكل؟ جيد
								- هل تختلط لك الحروف حين تكتب؟ نعم
								- هل ترددها دائماً في المدرسة والبيت؟ نعم
								- هل يساعدك أبواك حين التحضير لامتحان اللغة العربية؟ نعم
								- هل تأخذ دروس دعم في اللغة العربية؟ نعم
								- هل تحفظ كلمات مما تعلمت وتوظفها مع زملائك وفي عائلتك؟ نعم
								- هل أصبحت لديك الجرأة للتواصل مع الآخرين بشكل جيد؟ نعم
								- هل تفرق بين الجملة والفقرة والنص؟ نعم
								- هل تفرق بين خبركان مفرد وخبركان جملة؟ نعم
								- هل تحفظ أسماء الإشارة وتستطيع تمييزها؟ نعم
								- هل تحفظ الأسماء الموصولة وتستطيع تمييزها في الجملة؟ نعم
								- هل تعرف تصريف الأفعال المعتلة؟ نعم
								- هل تحفظ أدوات الاستثناء؟ نعم
								- هل تحفظ الأسماء الخمسة وتميزها في الجملة؟ نعم
								- هل تستطيع كتابة قصة؟ نعم
								- هل تفرق بين الاسم الممدود والمقصور؟ نعم

- هل تستطيع كتابة قصة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل أنت في في الإملاء؟ جيد ☐ متوسط ☐ لا ☐
- هل تحفظ المحفوظات بشكل؟ جيد ☐ حسن ☐ ضعيف ☐
- هل تستطيع ترتيب أبيات المحفوظات حيث تكون مشتتة؟ نعم ☐ أحيانا ☐
- هل مستواك في التعبير الكتابي؟ جيد ☐ متوسط ☐ لا ☐
- هل مستواك في التعبير الشفهي؟ جيد ☐ متوسط ☐ لا ☐
- هل تشتري قصصا للمطالعة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تفهم النصوص التوثيقية؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- هل التمارين؟ سهلة ☐ أحيانا ☐ صعبة ☐
- هل تحب إنجاز المشروع؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- هل إنجاز المشروع سهل؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- هل تتوفر وسائل إنجازها عندك؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- ما هو الدرس الذي تجد فيه صعوبة؟ .....
- هل نقطة اللغة العربية؟ جيدة ☐ حسنة ☐ ضعيفة ☐
- أسئلة موجهة للوالدين من خلال دروس العربية هل يقدر ولدكم / ابنتكم على؟ ☐
- هل يستطيع تقييم نفسه من خلال التمارين؟ نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية حوارية. نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية وصفية. نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية إخبارية. نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية سردية. نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- ماهي أهم الصعوبات التي يواجهها ولدكم في تعلم اللغة العربية؟ .....

ملحق رقم (12) استمارة استبيان موجهة لمفتشي اللغة العربية في مرحلة الابتدائي

ضع (x) في المكان المناسب ,

- نوعية التكوين العلمي والتربوي : تعليم جامعي ☐ المعلم ☐ تكنولوجيا لتكوين الأساتذة والمعلمين
- الخبرة في التعليم الابتدائي: أقل من 10 سنوات أكثر من 10 سنوات ☐ وات ☐
- هل تمارس التفتيش : عن رغبة وميل ☐ من ☐ حياتي ☐
- كيف ترى الظروف التي يعيشها مفتش التعليم الابتدائي بالجزائر؟ مناسبة لأداء مهامه ☐ غلب ☐ سبة تماما
- أي الظروف أكثر تأثيرا في أداء المفتش؟ المادية ☐ المعنوية ☐ مع ☐ ☐
- سنوات الخبرة في التفتيش؟ أقل من 10 سنوات أكثر من 10 سنوات ☐
- هل يُعلم المفتشون قبل الشروع في أي تغيير في قطاع التعليم؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يفتح نقاش وطني عام لتحسيس المجتمع وإعداده لأي تغيير مستقبلي؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يحاور المفتشون في مجموع التغيرات والإصلاحات في بناء المناهج؟ نعم ☐ لا ☐
- هل فتحت أقسام تجريبية قبل تطبيق البيداغوجيا الجديدة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يستشار المفتش في المشاريع التربوية المستجدة من خلال دورات تشاورية؟ نعم ☐ لا ☐
- هل هُيئت لبيداغوجيا الكفايات من خلال دورات وندوات؟ نعم ☐ لا ☐
- من قام بتأطيرك في هذه البيداغوجيا؟ أكثر منك معرفة متساو مع ☐ المعرفة ☐
- هل ترى بأن المحاضرات والأيام الدراسية في هذه البيداغوجيا مجدية وتضيف جديدا؟ نعم ☐ لا ☐
- هل ما تنظمونه من محاضرات وأيام دراسية يطبق في أرض الواقع؟ نعم ☐ لا ☐
- ما هو الصنف الغالب في المعلمين ونظرتهم في تعليم اللغة العربية؟  
محب لها راغب في تعليمها والتهوض بها ☐ وظل ☐ غير ☐
- هل تلتزمون المعلمين بقرارات صارمة في نوع اللغة الواجب التعامل بها في القسم؟ نعم ☐ لا ☐
- ما لغة تعاملك مع المعلمين؟ الفصحى ☐ الدارجة ☐
- ما لغة التعامل في الندوات والأيام الدراسية؟ الفصحى ☐ الدارجة ☐ مزيج بينهما ☐
- ما هي معايير معلم اللغة العربية في نظرك؟ الالتزام بتنفيذ المناهج ☐ بلوغ الأهداف المسطرة ☐
- يعمل على إشاعة اللغة العربية والتعامل بها ☐ نتائج ☐ نده جيدة ☐
- هل تكفي الندوات للحكم على نجاح المعلم وتقييمه؟ نعم ☐ لا ☐

- ما نوع اللغة التي تستعملها المعلمون في القسم ؟ الفصحى الدارجة مزيج بينهما ☐ ☐
- إذا كان الجواب ضعيف ما مرد ذلك ؟ ضعف المعرفة الأكاديمية قلة التكوين المستوى اللغوي الشائع في المجتمع
- كيف ترى المستوى اللغوي الشائع عند المتعلمين ؟ جيد متوسط ضعيف ☐ ☐ ☐
- إذا كان الجواب ضعيف ما مرد ذلك ؟
- ضعف مناهج اللغة العربية ضعف الأداء اللغوي للمعلمين المستوى اللغوي الشائع في المجتمع
- هل هناك تحفيزات معنوية ومادية للأساتذة والمعلمين الأكفاء ؟ نعم لا
- هل روعي حين وضع مناهج اللغة العربية جميع أصناف المجتمع بما فيها المعلم والمتعلم اللذين يعيش في المناطق النائية ؟ نعم لا
- هل ترى أن بناء المناهج يعمل على تبيان أن اللغة العربية ليست غاية في حد ذاتها إنما وسيلة لتحقيق غاية ؟ نعم لا
- هل بني مناهج اللغة العربية على الأسس المتعارف عليها (النفسي ، الاجتماعي ، الثقافي ، اللغوي) نعم لا
- أي أساس تراه غائبا ؟ .....
- هل بنيت بالنظر إلى خصائص اللغة العربية واستعمالاتها المعاصرة ؟ نعم لا
- هل ترى أن محتويات المناهج نابعة من التراث الثقافي والاجتماعي للأمة العربية ؟ نعم لا
- هل بنيت المناهج لتعديل سلوك التلميذ اللغوي من خلال الخبرات والأنشطة ؟ نعم لا
- هل مناهج اللغة العربية تحرص على ضرورة المشاركة في تطوير اللغة العربية ؟ نعم لا
- هل تعمل محتويات المناهج على تعزيز الدفاعية لتعلم اللغة العربية ؟ نعم لا
- هل اطلع لك اطلاع على أحدث النظريات التربوية في مجال مناهج اللغة العربية وطرائقه وطرائق تعليمها
- نعم لا
- أي النظريات تراها مناسبة لتعليم وتعلم اللغة العربية ؟ .....
- هل ترى أن كيفية إخراج وتأليف كتب اللغة العربية للتلميذ يسهل عملية تعلم اللغة العربية وتساعد بشكل واضح على تقريب المعاني الى مدارك المتعلم ؟ نعم لا
- أي كتاب لم يعجبك إخراجة ؟ .....
- ماهي معايير اختيار النصوص حسب رأيك ؟ .....
- ماهي معايير ترتيب النصوص حسب رأيك ؟ .....

- هل ترى أن النصوص المختارة تسمح للمتعلم بإدراك مرجعياتها ومعانيها وقيمها ، وتعمل على تقريب الكثير من المعاني التي تحويها من ذهنه ؟  
نعم لا
- هل تعمل النصوص المختارة على تيسير تلقين الصيغ والتراكيب اللغوية التي يحتاجها التلميذ في بناء مدونته اللغوية ؟ نعم لا
- هل تسمح هذه النصوص ودراستها على الإنتاج بنوعيه الكتابي والشفهي ؟ نعم لا
- هل المحتويات والطرائق المقررة في تدريس اللغة العربية عملت فعلا على تصحيح السنة الناطقين بها ؟ نعم لا
- هل يلتزم المعلمون بتنفيذ أساسيات المقاربة بالكفايات ؟ نعم أحيانا لا
- هل عملت المقاربة النصية على تجويد اكتساب اللغة العربية ؟ نعم لا
- ماهي الطريقة المطبقة في تدريس اللغة العربية واقعا ؟  
التلقين والإلقاء الاهتمام بالاستيعاب والبناء الذاتي
- هل تقام تظاهرات علمية مدرسية لتحسيس بقيمة اللغة العربية ومكانتها ؟ نعم لا
- هل يضع منهاج اللغة العربية اعتبارا لذوي صعوبات التعلم ؟ نعم لا
- ما رأيك في نوعية الوسائل التعليمية المتوفرة في تعليم اللغة العربية ؟  
متوفرة تقليدية متوفرة معاصرة غير متوفرة على الإطلاق
- ما رأيك في الزمن المخصص لتدريس اللغة العربية ؟ كاف غير كاف
- حدد أي سنة يوجد فيها إشكال قلة زمن الحصص ؟  
ألا ترى بأن إشراك المعلم في عملية التقويم له الأثر الأكبر في تجويد المناهج ؟ نعم لا
- أيهما أجدى في التقويم المعلم المتعلم كليهما
- هل أخذت اللغة العربية مكانتها الحقيقية في المناهج التربوية الجزائرية ؟ نعم لا
- هل الإصلاح الأخير عمل على النهوض باللغة العربية تعلما واستعمالا ؟ نعم لا
- حين قراءتك لمناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ماهي الكفاءات صعبة التحقق لعدم مناسبتها مع خصائص تلميذ المرحلة الابتدائية ،  
ضع (x) في المكان المناسب ،
- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص
- يستعمل بناء المعلومات الواردة في النص
- يستعمل استراتيجيات القراءة وتقييم نفسه .



- القدرة على القراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط
- حوارية إخبارية سردية وصفية
- القدرة على فهم وإنتاج خطابات شفوية متنوعة الأنماط ؟ إخبارية حوارية سردية وصفية
- يختار الأفكار وينظمها
- يوظف الكتابة لأغراض مختلفة
- الكتابة السليمة .
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة
- القدرة على كتابة نص كتابي متنوع : سردي خبري وصفي حوار
- القدرة على توظيف الكتابة لأغراض مختلفة
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية والنحوية المدروسة
- القدرة على إبداء الرأي كتابيا في أي موضوع .
- الكتابة السليمة في جميع الأنشطة .
- تنمية المهارات الخطية .
- استيعاب ظواهر إملائية والتعود على كتابتها .
- إتقان الخط والتحكم في المهارات الخطية برسم الحروف رسما سليما والتحكم في علامات الوقف .
- التحكم في تطبيق الظواهر النحوية والإملائية .
- استخدام الخط في مواقف معيشية ومدرسية وغيرها .
- تقويم المعلومات أليا قصد تدارك الأخطاء .
- التحكم في الدقة والنظام في عرض الإنتاج الكتابي وتوظيف التعليمات واستخدامها استخداما سليما في وضعيات مدرسية وغير مدرسية
- استخدام القدرات الصوتية والفنية .
- تنمية الذوق الأدبي والفني .
- استخدام قدراته الصوتية والفنية والأفكار والمعاني والصور الفنية المكتسبة من المادة في مختلف النشاطات المدرسية وغير المدرسية .
- استيعاب القواعد النحوية والصرفية .

- الكتابة والحديث بلغة سليمة .
- القدرة على توظيف القواعد النحوية والصرفية في مواضيع مدرسية وغير مدرسية .
- التحكم في اللغة العربية الفصيحة كتابة ونطقا .
- ما الذي تفضل حذفه من مناهج اللغة العربية لسنوات الابتدائي

السنة	المحور	النشاط
الأولى		
الثانية		
الثالثة		
الرابعة		
الخامسة		

- ماهي مقترحاتك في تحسين مناهج اللغة العربية في مرحلة الابتدائي ؟

.....

.....

.....

.....

Didactique / التعليمية

Enseignement / التعليم

Apprentissage / التعلم

Le triangle didactique / المثلث التعليمي

La transposition didactique / النقل التعليمي

Objet de savoir / موضوع المعرفة

Objet d'enseignement / الموضوع الواجب تعليمه

Objet de enseigner / موضوع التعليم

Hoosphère / الدائرة الوسطية

L'invariant / الثابت

Pratiques sociales de référence / الممارسات الاجتماعية المرجعية

Savoirs savants / المعارف العلمية

Travail du concepteur de programme / مهمة متصور البرنامج

Savoirs a enseigner / المعرفة الواجب تدريسها

Travail de l'enseignant / نشاط المدرس

Savoirs enseigné / المعرفة المدرّسة

Travail de L'élève / نشاط التلميذ

Savoirs assimilés / المعرفة المستوعبة

La situation didactique / الوضعية التعليمية التعليمية (الموقف التعليمي)

Contrat pédagogique / العقد التعليمي

R epresentations / التصورات أو التمثلات

Handicap éducatif / العائق التعليمي

Position en forme / الوضعية المشكل

Didactique générale/ التعليمية العامة

Dedactec Spécialité / التعليمية الخاصة أو ديداكتيك المواد

Théorique Didactique/ التعليمية النظرية

Didactique appliquée / التعليمية التطبيقية

Didactique des langues / تعليمية اللغات

La Microlinguistique / مستوى لغوي أصغر

La Macrolinguistique / مستوى لغوي أكبر

Descendante / تعليمية نازلة إسقاطية

Ascendante / وتعليمية صاعدة

La devolution didactique/ انتقال المسؤولية التعليمية – التعليمية

Approche المقاربة

.Conflit socio-cognitif / الصراع السوسيو معرفي

Effective Instruction / التعليم الفعال

Learning Environment / البيئة التعليمية

Learning situatio. / موقف التعلم

feed Bock / بالتغذية الراجعة

الغايات/ Aims .

التوقعات أو الأغراض/ Goals .

الأهداف التدريسية أو النتائج أو الأهداف السلوكية/ Behavioral objective

الأهداف الإجرائية / performance

التعلم الذاتي / Self \_ instriction

الطرق السمعية والبصرية في التدريس / Audio-visual Methods in Teaching

مخروط الخبرة/ Cone of Experience

الخبرات المباشرة / Direct Inactive Experience

الخبرات المصورة / Pictorial Experience –Iconic

الخبرات المجردة / Abstract Experience- Symbolic

رزم جمل كبرى / macro-propositions

المعيار / Critètre

المبيّن / Indicateur

المؤشر / Indic .

الصفحة	العنوان
20	مخطط زوايا المثلث التعليمي التعليمي البيداغوجي من منظور ج، ب أصطلافي
24	جدول يبين بناء المتعلم للمعرفة.
26	جدول يبين سلوكيات المتعلم في الوضعيات التعليمية والتعليمية.
30	مخطط يمثل المثلث التعليمي أقطابه وعلائقه.
32	مخطط يبين اقتراح Koop لأقطاب التعليمية.
33	مخطط تركيبي لأقطاب التعليمية من منظور محمد الدرج
34	مخطط تركيبي لأقطاب التعليمية أو علم التدريس وتفاعل مجالاتها من منظور محمد الدرج
42	مخطط يمثل مختلف مستويات النقل التعليمي حسب ديفلاي
65.66	مخططات تبين تطورات اهتمامات مجال تعليمات اللغات.
73	جدول يبرز مختلف المقاربات التي تأسست حول تعليمية اللغات
89	رسم يمثل المثلث التعليمي داخل تعليمية اللغة العربية
91	رسم توضيحي للتعليمية النازلة والصاعدة
92	جدول مرجعية العرف العلمي، ومرجعية العلم وخفاطة المرجعية العلمية والمرجع الطبيعى (الواقع اللغوي) في النقل التعليمي
102	نموذج مقترح يوضح الاستراتيجيات الموظفة في تعليم اللغة العربية
110	نموذج يبين تفاعل أطراف المثلث التعليمي في تحصيل المتعلمين الكفايات اللغوية
127	جدول يبين عناصر المنهاج في المفهومين التقليدي والحديث
158	مخطط يبين العلاقة بين الكفايات والقدرات
216	مخطط يبين تفاعل مكونات التعليم الفعال
217	مخطط تفاعل البنى المعرفية مع البيئة المادية والاجتماعية
221	مخطط يبين التفاعل المستمرين عناصر ومكونات الاتصال في البيئة التعليمية
253	جدول ومبيان رأي المعلم في مستجدات التربية.
255	جدول ومبيان رأي مفتشي الابتدائي في مستجدات القطاع بين الحضور والتغيب
257	جدول ومبيان إشراك معلم الابتدائي في بناء المنهاج
258-257	جدول ومبيان وجود صعوبة في فهم المنهاج
260	جدول ومبيان الكم المعرفي في منهاج اللغة العربية من منظور المعلم
262-261	جدول ومبيان المنهاج المقدم للتلاميذ يحوى خبرات وحقائق ومعلومات مفيدة ومناسبة لهم
263-262	جدول ومبيان تأكيد المنهاج على ضرورة إكساب التلميذ مقدرة الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقة بينها
265-264	جدول ومبيان عمل منهاج اللغة العربية على تدريب التلاميذ على كيفية تعلم اللغة ومراعاة تعلمهم بأنفسهم
268-266	جدول ومبيان مراعاة المناهج قدرة المتعلم على اكتسابها
269-268	جدول ومبيان مراعاة منهاج اللغة العربية الحوافز والدوافع المختلفة نحو تعلمها
270-269	جدول ومبيان مراعاة منهاج اللغة العربية الفروق الفردية بين المتعلمين
271-270	جدول ومبيان منهاج اللغة العربية في بنائه خصوصيات المتعلم النفسية والاجتماعية
271	جدول يبين مراعاة منهاج اللغة العربية خصائص المتعلمين كجماعة
273-272	جدول ومبيان تعامل المنهاج مع البيئة الاجتماعية للمتعلم .
274-273	جدول ومبيان مراعاة مناهج اللغة العربية جميع أصناف المجتمع بما فيها المعلم والمتعلم اللذين يعيشان في المناطق النائية من منظور المفتشين.
275-274	جدول ومبيان محتويات المناهج نابعة من التراث الثقافي والاجتماعي للأمة العربية من منظور المفتشين
276-275	جدول ومبيان محتوى منهاج اللغة العربية متناسب مع متطلبات العصر
277-276	جدول ومبيان عمل منهاج اللغة العربية على تبيان المخاطر التي تحيط باللغة العربية للتلميذ
278	جدول ومبيان الكم اللغوي في منهاج اللغة العربية من منظور المعلم

## فهرس الجداول والمخططات والرسوم البيانية

280-279	جدول ومبيان الكم اللغوي يراعي في أصواته وأبنيته ونحوه ومعجمه ودلالته احتياجات المتعلمين
281-280	جدول ومبيان مراعاة مناهج اللغة العربية في بنائه للمستوى اللغوي والمعرفي السابقة للمتعلم
281	جدول ومبيان بناء مناهج اللغة العربية بالنظر إلى خصائصها واستعمالاتها المعاصرة من منظار المفتشين
282-281	جدول ومبيان بناء المناهج يعمل على تبيان أن اللغة العربية ليست غاية في حد ذاتها إنما وسيلة لتحقيق غاية من منظار المفتشين.
282	جدول ومبيان بناء مناهج اللغة العربية جاء لتعديل سلوك التلميذ اللغوي من خلال الخبرات والأنشطة من منظار المفتشين
283-282	جدول يبين عدم إغفال المنهاج مجموع الصعوبات المتعلقة باللغة العربية حين بنائه من منظار المعلمين
384	جدول ومبيان مراعاة مناهج اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم من منظار المفتشين
285-384	جدول ومبيان حرص مناهج اللغة العربية على ضرورة المشاركة في تطوير اللغة العربية من منظار المفتشين
285	جدول ومبيان أخذ اللغة العربية لمكانتها الحقيقية في المناهج التربوية الجزئية من منظار المفتشين
286-285	جدول ومبيان الإصلاح الأخير عمل على النهوض باللغة العربية تعلمًا واستعمالًا من منظار المفتشين
286	جدول ومبيان بناء مناهج اللغة العربية على الأسس المتعارف عليها (المعرفي، النفسي، الاجتماعي الثقافي، اللغوي المهاري) من منظار المفتشين
327	شكل تخطيطي يبين أوجه التأثير فيما بين مكونات المنهاج
329	خطاطة تبين موقع الأهداف من التصور إلى الغايات
332	هرم المجال المعرفي بمستوياته
334	هرم الوجداني الانفعالي بمستوياته
336	هرم المجال الحسحركي بمستوياته
340	خطاطة تصنيفات الأهداف التربوية والتعليمية
355-351	جدول يمثل لبعض الأهداف التعليمية والكفايات القاعدية في أنشطة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.
370	جدول أنشطة اللغة العربية المقررة .
376	جدول نموذج مأخوذ من مناهج السنة أولى ابتدائي يمثل مراحل إنجاز حصص الوحدة التعليمية
403	جدول يبين أنشطة اللغة العربية الصفية المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي.
418	مخطط المدخل التكلمي من منطلق المقاربة النصية
421	ترسيمة تمثل العلاقة التأثيرية التآثرية بين مهارات اللغة
507	خطاطة الأبعاد الأساسية للمقروئية في ضوء الاتجاهات الحديثة
509	خطاطة المسؤول عن تقويم الكتاب المدرسي
511	جدول شبكة معهد بليفيلد
574	شبكات التقييم في المنهاج الجزائي
575	شبكة تقييم المتعلم لعمله
576	الشبكة المنهجية لتقييم المتعلم لعمله
577	شبكة تقييمية لمصادر أخطاء المتعلمين .
	جدول ومبيان يبين عقد دورات لاستشارة المعلمين للإفادة والاستفادة من تحديد أهداف تعليم اللغة العربية
	جدول ومبيان الأخذ برأي المعلم حين تسطير الأهداف والكفايات
	جدول ومبيان أهداف تعليم اللغة العربية في مناهجنا مضبوطة ومصاغة بدقة
	جدول ومبيان أهداف اللغة العربية المسطرة موضوعة وفق قدرات وحاجات و ميولات المتعلم اللغوية
	جدول ومبيان أهداف اللغة العربية المسطرة تخلق دافعية نحو تعلمها
	جدول ومبيان أهداف اللغة العربية مصاغة وفق نظريات تعلمها
	جدول ومبيان تأكيد الأهداف المسطرة على اكتساب مهارات اللغة العربية
	جدول ومبيان أصحاب اختيار المحتوى هم أهل الميدان (المعلمون-المفتشون- متعلمون )
	جدول ومبيان احتواء المحتوى لمجموعة الاتجاهات والقيم المفترض تعليمها لتلاميذ الابتدائي
	جدول ومبيان المحتويات المقترحة تتفق مع الأهداف المسطرة
	جدول ومبيان عمل المحتويات على انتقاء وتغطية اللغة المتداولة بين التلاميذ
	جدول ومبيان محاولة محتويات المنهاج مراعاة التقارب بين القاموسين الدارج والفصح
	جدول ومبيان مراعاة محتويات المناهج الانتقال والتدرج من الشفوي إلى القرائي

جدول ومبيان مراعاة محتويات المناهج اختياراً للمواضيع المعززة لمكانة اللغة العربية في نفوس أبنائها	
جدول ومبيان التزام المعلم بجميع محتويات اللغة العربية	
جدول ومبيان أسباب عدم التزام المعلم بجميع محتويات اللغة العربية	
جدول ومبيان الوقت المخصص لتعليم محتويات منهاج اللغة كاف	
جدول ومبيان الوثائق التعليمية ( منهاج. وثيقة مرافقة. دليل كتاب مدرسي) كافية لتبليغ المحتوى بالشكل المطلوب	
جدول ومبيان عدد التلاميذ يسمح بتكوين أفواج عمل لتطبيق محتويات المناهج.	
جدول ومبيان تركيز محتويات المناهج على عموميات اللغة العربية وخصائصها القابلة للتعميم.	
جدول ومبيان خلق المحتويات الدافعية لدى المتعلم لتعلم اللغة العربية.	
جدول ومبيان مراعاة محتويات مناهج اللغة العربية مبدأ التكامل بين أنظمة اللغة الصوتية. الصرفية. التركيبية. المعجمية)	
جدول ومبيان الالتزام بالطرائق المقررة في المناهج.	
جدول ومبيان تلقي معلم ومفتش الابتدائي تكويناً في طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفايات.	
جدول ومبيان مستوى مؤطري المفتشين في طرائق تعليم اللغة العربية وفق بيداغوجيا الكفايات.	
جدول ومبيان وجود توافق بين طرق التدريس والأهداف المسطرة في المناهج	
جدول ومبيان إمكانية تبليغ محتوى اللغة العربية وفق طرائق المقاربة بالكفايات	
جدول ومبيان تعليم اللغة العربية بالمقاربة بالكفاءات يجعل المتعلم في مركز التواصل اللغوي	
جدول ومبيان المقاربة النصية ذات جدوى في تبليغ محتويات مناهج اللغة العربية	
جدول ومبيان ابتكار المعلم طرائق يراها مجدية في تعلم اللغة العربية	
جدول ومبيان إلزام المعلمين بتنفيذ أساسيات المقاربة بالكفايات.	
جدول ومبيان الطريقة المطبقة في تدريس اللغة العربية و اقعا من منظار المفتشين	
جدول ومبيان تطوير المعلم لطرائق التدريس من خلال التعرف على المستجدات التعليمية	
جدول ومبيان الطرق والنظريات الأنسب في تعليم اللغة العربية من منظار المعلم	
جدول ومبيان وجود تناسق بين الأنشطة والطريقة والمحتوى والأهداف المسطرة في مناهج اللغة العربية.	
جدول ومبيان للمعلم حرية في تعديل الأنشطة وفي طريقة تطبيقها	
جدول ومبيان مراعاة الأنشطة المختارة لجوانب نمو التلميذ.	
جدول ومبيان الأنشطة المقررة مشوقة وشاملة لتعلم اللغة العربية.	
جدول ومبيان الأنشطة المقررة فعالة في تعليم اللغة العربية	
جدول ومبيان عمل الأنشطة المقررة على إنتاج اللغة تحدثاً وكتابة	
جدول ومبيان تركيز الأنشطة المقررة على الطلاقة لدى المتعلمين في استخدام اللغة العربية.	
جدول ومبيان العمل على إيجاد بديل في حالة وجود قصور في الأنشطة اللغوية.	
جدول ومبيان إشاعة المعلم للتداول والنقاش والتدخل بين التلاميذ حين تنفيذ الأنشطة.	
جدول ومبيان المشاريع التعليمية المقترحة تعمل على ترسيخ التعامل باللغة العربية .	
جدول ومبيان إبداع المعلم في تنفيذ الأنشطة اللغوية.	
جدول ومبيان إبداع المعلم في تنفيذ الأنشطة اللغوية.	
جدول ومبيان استناد أنشطة اللغة العربية على النظريات البنائية .	
جدول ومبيان مجموع الأنشطة والتمارين المنهجية تعمل على إتاحة الفرص للمتعلمين لتفعيل واسترجاع ما تعلموه في مختلف السياقات	
جدول ومبيان تعليم العربية بمختلف أنشطتها يمكن المتعلم من التواصل مع محيطه الاجتماعي.	
جدول ومبيان جمع المعلم للمعلومات حول معرفة المتعلم لغويا وحول التمشيات التي يعتمدها لحل مشكل معين وكذلك حول الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء النشاط.	
جدول ومبيان ابتكار أنشطة ووضيعات مختلفة تأخذ بعين الاعتبار النقائص التي تظهر في أعمال المتعلمين.	
جدول ومبيان مناسبة ظروف الصف التعليمي لإنجاز الأنشطة.	
جدول ومبيان وجود تكامل بين أنشطة اللغة العربية.	
جدول ومبيان الوقت المخصص للأنشطة كاف.	
جدول ومبيان الأهداف التي تحققها أنشطة اللغة العربية.	



جدول ومبيان أنشطة اللغة العربية اللاصفية في التعليم الابتدائي.	
جدول ومبيان إقامة تظاهرات علمية مدرسية لتحسيس بقيمة اللغة العربية ومكانتها.	
جدول ومبيان توافر وسائل تعليمية أخرى عدا (الكتاب المدرسي ، السبورة والطبشور).	
جدول نوعية الوسائل التعليمية المتوفرة في تعليم اللغة العربية من منظار المفتشين .	
جدول ومبيان الوسائل التعليمية المسخرة في الصف كافية لتعليم اللغة العربية.	
جدول ومبيان توافر المدرسة على حواسيب موصولة بالشبكة العنكبوتية لاستثمارها في التعليم.	
جدول ومبيان توافر المدرسة على حواسيب موصولة بالشبكة العنكبوتية لاستثمارها في التعليم .	
جدول ومبيان وجود مكتبة مطالعة بالمدرسة .	
جدول ومبيان ضرورة توفير مختبرات خاصة باللغة العربية لتوصيل النطق الصحيح لتلميذ المرحلة الابتدائية.	
جدول ومبيان ابتكار أو تقديم المعلم وسائل تعليمية جديدة تساعد على التأقلم مع الوضعيات التعليمية التعليمية و تجود اكتساب اللغة العربية.	
جدول ومبيان تقديم المعلم مقترحات لتوفير الوسائل التعليمية.	
جدول ومبيان الوسائل الموفرة للمعلم تساعد على بلوغ الأهداف المسطرة.	
جدول ومبيان توزيع الكتاب المدرسي على المعلمين قبل تجربته في بدايات الإصلاح.	
جدول ومبيان الكتاب المدرسي كاف لتعليم اللغة العربية	
جدول ومبيان تصور المعلم للكتاب المدرسي	
جدول ومبيان تلخيص المعلم لمادة الكتاب المدرسي في بداية الموسم الدراسي بغية إبراز النقاط الرئيسية لزيادة الوضوح الفكري عند التلاميذ	
جدول ومبيان تقييم معلمي الابتدائي لكتب اللغة العربية المدرسية حسب شبكة الباحثة .	
جدول ومبيان رأي المفتشين في إخراج وتأليف كتب اللغة العربية المسهلة لعملية تعلم التلميذ.	
جدول ومبيان إعجاب تلاميذ المرحلة الابتدائية بكتب اللغة العربية المدرسية.	
جدول ومبيان توفير المدرسة الجو الديمقراطي للتعليم.	
جدول ومبيان توافر الظروف المساعدة في القسم لاكتساب مضامين المنهاج	
جدول ومبيان وجود علاقة بين الحياة المدرسية والمجتمع	
جدول ومبيان الحياة المدرسية والمتعلم	
جدول ومبيان الحياة المدرسية مساعدة على النمو المتكامل السوي	
جدول ومبيان توجيه المنهاج المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية	
جدول ومبيان النوع اللغوي المستعمل عند المعلم في القسم من نظاره ومنظار المفتش .	
جدول ومبيان اللون اللغوي المستعمل عند معلمي الابتدائي من منظار المتعلمين	
جدول ومبيان اللون اللغوي المحبب استعماله عند معلمي الابتدائي من منظار المتعلمين	
جدول ومبيان اللغة الأحبب عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.	
جدول ومبيان اللغة الأسهل تعلمًا من منظار تلاميذ الابتدائي .	
جدول ومبيان تفضيل المتعلمين التكلم بالعربية دائما .	
جدول ومبيان مستوى اللغة العربية عند المعلمين من منظار المفتشين.	
جدول ومبيان أسباب تدني مستوى اللغة العربية عند المعلمين من منظار المفتشين	
جدول ومبيان إلزام المفتش المعلمين بقرارات صارمة باستعمال اللغة العربية في القسم.	
جدول ومبيان إلزام المعلم متعلميه التحدث باللغة العربية.	
جدول ومبيان لغة المفتش في تعاملاته المهنية.	
جدول ومبيان وضع اللغة العربية في المدرسة الجزائية من منظار معلم ومفتش الابتدائي.	
جدول ومبيان اجتهاد المتعلمين في التكلم باللغة العربية في القسم.	
جدول ومبيان أسباب ضعف اللغة العربية في المدرسة الجزائية من منظار مفتش الابتدائي.	
جدول ومبيان تصور المعلم لعملية التقييم.	
جدول ومبيان تطبيق المعلم لطرائق التقييم المسطرة في المنهاج.	
جدول ومبيان منطلق حكم المعلم على نجاح المتعلم.	

## فهرس الجداول والمخططات والرسوم البيانية

جدول ومبيان طبيعة أساليب التقييم عند المعلم.
جدول ومبيان التقييم المسطر بمناهج اللغة العربية يتلاءم مع طبيعة أنشطتها.
جدول ومبيان اعتماد المعلم التقييم المستمر.
جدول ومبيان طبيعة مجالات التقييم .
جدول ومبيان دور التقييم في إجادة اللغة العربية عند متعلميها.
جدول ومبيان الأخذ برأي المعلم في تقويم العملية التعليمية .
جدول ومبيان رأي المفتشين في إشراك المعلم في عملية التقييم لما له أثر كبير في تطوير المناهج.
جدول ومبيان رأي المفتشين في العنصر الأجدى في عملية التقييم .
جدول ومبيان وجود تناسق بين الأنشطة والطريقة والمحتوى والأهداف المسطرة في مناهج اللغة العربية.
جدول ومبيان للمعلم حرية في تعديل الأنشطة وفي طريقة تطبيقها.
جدول ومبيان مراعاة الأنشطة المختارة لجوانب نمو التلميذ
جدول ومبيان الأنشطة المقررة مشوقة وشاملة لتعلم اللغة العربية.
جدول ومبيان الأنشطة المقررة فعالة في تعليم اللغة العربية
جدول ومبيان عمل الأنشطة المقررة على إنتاج اللغة تحدثاً وكتابة.
جدول ومبيان تركيز الأنشطة المقررة على الطلاقة لدى المتعلمين في استخدام اللغة العربية.
جدول ومبيان العمل على إيجاد بديل في حالة وجود قصور في الأنشطة اللغوية.
جدول ومبيان إشاعة المعلم للتعاون والنقاش والتدخل بين التلاميذ حين تنفيذ الأنشطة.
جدول ومبيان المشاريع التعليمية المقترحة تعمل على ترسيخ التعامل باللغة العربية .
جدول ومبيان إبداع المعلم في تنفيذ الأنشطة اللغوية
جدول ومبيان استناد أنشطة اللغة العربية على النظريات البنائية .
جدول ومبيان مجموع الأنشطة والتمارين المنهجية تعمل على إتاحة الفرص للمتعلمين لتفعيل واسترجاع ما تعلموه في مختلف السياقات.
جدول ومبيان تعليم العربية بمختلف أنشطتها يمكن المتعلم من التواصل مع محيطه الاجتماعي.
جدول ومبيان جمع المعلم للمعلومات حول معرفة المتعلم لغويا وحول التمشيات التي يعتمد عليها لحل مشكل معين وكذلك حول الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء النشاط.
جدول ومبيان ابتكار أنشطة ووضيعات مختلفة تأخذ بعين الاعتبار النقائص التي تظهر في أعمال المتعلمين.
جدول ومبيان مناسبة ظروف الصف التعليمي لإنجاز الأنشطة.
جدول ومبيان وجود تكامل بين أنشطة اللغة العربية.
جدول ومبيان الوقت المخصص للأنشطة كاف.
جدول ومبيان الأهداف التي تحققها أنشطة اللغة العربية.
جدول ومبيان أنشطة اللغة العربية اللاصفية في التعليم الابتدائي.
جدول ومبيان إقامة تظاهرات علمية مدرسية للتأسيس بقيمة اللغة العربية ومكانتها.
جدول ومبيان نوعية التكوين العلمي والتربوي عند معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية .
جدول ومبيان الخبرة في التعليم الابتدائي.
جدول ومبيان مرد ممارسة التعليم والتفتيش في الطور الابتدائي من منظور المعلمين والمفتشين.
جدول ومبيان الظروف التي يعيشها معلم ومفتش الابتدائي في الجزائر
جدول ومبيان الظروف الأكثر تأثيراً في أداء المعلم والمفتش.
جدول ومبيان ميزات المعلم الناجح في نظر المعلمين.
جدول ومبيان معيار نجاح معلم الابتدائي.
جدول ومبيان معايير معلم اللغة العربية الناجح في نظر المفتشين.
جدول ومبيان الندوات والحكم من خلالها على نجاح المعلم وتقييمه.
جدول ومبيان وجود تحفيزات معنوية ومادية المعلمين الأكفاء .
جدول ومبيان سن الالتحاق بالمدرسة في سنة أولى.
جدول ومبيان المؤسسات التربوية المنخرط فيها قبل التمدريس

جدول ومبيان المستوى التعليمي للأب والأم لتلاميذ المرحلة الابتدائية
جدول ومبيان مستوى الدراية بالنظام اللغوي للغة العربية عند المعلم الجزائري.
جدول ومبيان مرجعية الدراية بالنظام اللغوي للغة العربية عند معلم الابتدائي.
جدول ومبيان اطلاع على أحدث النظريات التربوية في مجال تعليم اللغات وأساليبها وطرائق تعليم اللغة.
جدول ومبيان رأي معلم الابتدائي في وجود تكامل بين اللغة العربية وباقي المواد الأخرى.
جدول ومبيان تصورات معلم الابتدائي لأنشطة اللغة العربية من حيث هي غاية أم وسيلة.
جدول ومبيان تصور معلم الابتدائي لتحقيق تعليمه للغة العربية.
جدول ومبيان تصور معلم الابتدائي لدوره التعليمي للغة العربية من حيث التغير والثبات.
جدول ومبيان المنهاج والوثيقة المرافقة والدليل وسائل كافية لفهم عملية تعليم اللغة العربية .
جدول ومبيان تقاسم المعلم مسؤولية تعليم اللغة العربية مع أولياء التلاميذ من خلال الواجبات المنزلية.
جدول ومبيان تضافر الجهود ما بين المعلم والأسرة لتحسين المستوى اللغوي للتلميذ.
جدول ومبيان سنوات الخبرة في تعليم السنة المدرسة حاليا.
جدول ومبيان مرد تعليم السنة المدرسة حاليا.
جدول ومبيان طبيعة تعليم السنة المدرسة بين السهولة والصعوبة.
جدول ومبيان الالتزام بجميع خطوات الكتاب.
جدول ومبيان محاور الكتاب المقررة مناسبة لاحتياجات التلميذ.
جدول ومبيان ترتيب المحاور المقررة في الكتب المدرسية.
جدول ومبيان ترتيب الأنشطة اللغوية في مناهج المرحلة الابتدائية
جدول ومبيان عدد التلاميذ في القسم.
جدول ومبيان هل تسخر الهيئات المسؤولة دورات تكوينية لتفعيل أداء المعلم
جدول ومبيان عمل هذه الدورات على زيادة خبراتك وتكوينك تكويناً فعالاً
جدول ومبيان المحاضرات والأيام الدراسية التكوينية تطبق في أرض الواقع من منظار المفتشين
جدول ومبيان وجود صعوبة في فهم المنهاج
جدول ومبيان طبيعة علاقة المعلم بتلاميذه.
جدول ومبيان استنطاق المعلم لتصورات المتعلم وحاجاته وميولاته
جدول ومبيان جمع المعلم للمعلومات حول معرفة المتعلم وحول التمشيات التي يعتمد عليها المتعلم لحل المشكل وكذلك الصعوبات والعوائق التي تعترضه.
جدول ومبيان نوع التفاعل التعليمي بين المعلم وتلاميذه.
جدول ومبيان مراعاة المعلم للفروق الفردية لتلاميذه حين التعامل معهم .
جدول ومبيان مراعاة المعلم لخصوصيات تلاميذه النفسية والاجتماعية .
جدول ومبيان طريقة تشجيع المعلم لتلاميذه.
جدول ومبيان أسلوب المعلم في عرض المعرفة ومقبولية التلاميذ له من منظاره.
جدول ومبيان استيعاب التلاميذ لجميع ما يقدمه المعلم.
جدول ومبيان أسباب عدم استيعاب التلاميذ لجميع ما يقدمه المعلم.
جدول ومبيان رد فعل المعلم اتجاه إخفاق التلاميذ حين التعلم.
جدول ومبيان تبادل المعلم الأدوار مع المتعلمين في تلقي المعلومة وبثها.
جدول ومبيان تدريب المعلم لتلاميذه على ضرورة التدخل في مجرى الدرس.
جدول ومبيان عمل المعلم على تعزيز ثقة التلاميذ باستطاعة تملكهم للغة العربية.
جدول ومبيان عناية المعلم بإشاعة استعمال اللغة العربية في صفه وبين تلاميذ.
جدول ومبيان عمل المعلم على زرع الحس بالمسؤولية في نفوس تلاميذه اتجاه تعلم اللغة العربية.
جدول ومبيان توفير المعلم الكتب والمجلات لتلاميذه بغية تشويقهم لتعلم اللغة العربية.
جدول ومبيان محبة تلاميذ الابتدائي لمعلم اللغة العربية
جدول ومبيان نظرة تلاميذ الابتدائي لطبيعة الأسلوب التعاملي لمعلم اللغة العربية .

جدول ومبيان رأي تلاميذ الابتدائي في وضوح الأداء التعليمي لمعلمهم.
جدول ومبيان نظرة تلاميذ الابتدائي لمساعدة معلم اللغة العربية في تعلمهم.
جدول ومبيان رأي تلاميذ الابتدائي في أساليب تعامل معلم اللغة العربية نحو خطأهم التعليمي.
جدول ومبيان ميل التلميذ لأنشطة اللغة العربية.
جدول ومبيان مستوى المعجم المستخدم والتراكيب الموظفة لدى التلاميذ في القسم من منظور المعلم.
جدول ومبيان برمجة حصص اللغة العربية على مدار الأسبوع من منظور المعلم.
جدول ومبيان الزمن المخصص للأنشطة اللغوية كاف لأدائها من منظور المعلم والمفتش.
مخطط الكفاية التواصلية .
جدول نصوص سنة أولى ابتدائي.
جدول نصوص السنة ثانية ابتدائي
جدول نصوص السنة ثالثة ابتدائي
جدول نصوص السنة الرابعة ابتدائي.
جدول نصوص السنة الخامسة ابتدائي .
جدول الأخطاء الواردة في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية
نماذج مصورة لنصوص كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية
جدول حصر أصناف نصوص كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية
جدول البناء النصي في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية
مخطط المقاربة النصية في تعليمية أنشطة اللغة العربية .
جدول مسلكية نشاط أشاهد واستمع للسنة أولى ابتدائي.
جدول نشاط فهم النص لسنة ثانية ابتدائي.
جدول مسلكية قراءة ومحاورة النص.
جدول مراحل إنجاز حصص الوحدة التعليمية للسنة أولى ابتدائي .
جدول نشاط كتابة ( أدرس مبنى النص ) السنة الثانية ابتدائي
جدول مسلكية ومنهجية تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي
جدول مسلكية قواعد وإملاء للسنة خامسة ابتدائي
جدول ومبيان النصوص الموظفة ملائمة لميولات التلميذ.
جدول ومبيان النصوص الموظفة ملائمة لفهم التلميذ وقدراته المعرفية واللغوية.
جدول ومبيان النصوص مختارة من واقع المتعلم.
جدول ومبيان حجم النصوص مناسب.
جدول ومبيان مفردات النصوص سهلة.
جدول ومبيان دلالة العناوين على مضمون النصوص.
جدول ومبيان حضور النص الجزائري بين النصوص المختارة.
جدول ومبيان عمل النصوص المختارة على تيسير تلقين الصيغ والتراكيب اللغوية التي يحتاجها تلميذ الابتدائي.
جدول ومبيان دراسة النصوص المختارة تساعد على الإنتاج بنوعيه الشفهي والكتابي .
جدول ومبيان النصوص المختارة تسمح للمتعلم بإدراك مرجعياتها ومعانيها وقيمها ، وتعمل على تقريب الكثير من المعاني التي تحويها من ذهنه.
جدول ومبيان نصوص القراءة بين المتعة والملل.
جدول ومبيان نصوص القراءة بين الطول والقصر.
جدول ومبيان الفهم القرآني للنصوص بين الوجود وعدمه.
جدول ومبيان الرصيد اللغوي لمفردات النصوص بين الوضوح والغموض
جدول ومبيان جميع الصور معبرة عن النصوص.
جدول ومبيان الصور الموظفة تساعد التلميذ على فهم النصوص
جدول ومبيان التزام المعلم بطرح أسئلة تتصل بالصورة والنص.
جدول ومبيان جميع الصور معبرة عن النصوص.

جدول ومبيان الصورالموظفة تساعد التلميذ على فهم النص	
جدول ومبيان التزام المعلم بطرح أسئلة تتصل بالصورة والنص	
جدول ومبيان الصورة والنص من منظور تلاميذ المرحلة الابتدائية	
جدول ومبيان نشاط (أدرس معنى النص) عند تلاميذ سنة ثانية ابتدائي	
جدول ومبيان جدول يبين نشاط أستخرج وأستعمل في سنة ثاني ابتدائي	
جدول ومبيان نشاط ألاحظ عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي	
جدول ومبيان نشاط أفهم النص لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي.	
جدول ومبيان نشاط أنعرف على النص عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي	
جدول ومبيان النصوص التوثيقية بين استيعاب التلاميذ وإثراء الرصيد من منظور المعلمين	
جدول ومبيان يبين فهم النصوص التوثيقية عند تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي	
جدول يبين المطالعة والمقروئية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية	
يبين نشاط أصوغ ونو اتجه عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي	
يبين نشاط أتذكرونو اتجه عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي	
جدول ومبيان نشاط أرتب ونو اتجه عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي	
جدول ومبيان نشاط أشرح في سنة ثاني ابتدائي .	
جدول ومبيان نشاط أثري رصيدي اللغوي وزيادة ثروة التلميذ اللغوية عند تلميذ سنة ثانية من منظور المعلمين	
جدول يبين نشاط أثري لغتي لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي من منظور المعلمين.	
جدول يبين المحفوظات من منظور المعلمين.	
جدول ومبيان المحفوظات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.	
جدول ومبيان نشاط أشاهد وأستمع / أقرأ ونو اتجه عند تلاميذ سنة أولى وثانية ابتدائي.	
جدول ومبيان يبين حروف العربية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.	
جدول ومبيان نشاط أكتشف ونو اتجه عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي.	
جدول ومبيان أوليات القراءة والكتابة عند تلميذ سنة أولى ابتدائي من منظور التلاميذ.	
مبيان يبين مهارة القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية .	
جدول ومبيان قراءة المعلم للنص قراءة واضحة معبرة.	
جدول ومبيان تعامل المعلم مع الاضطرابات اللغوية	
جدول ومبيان نشاط أعبر لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي	
جدول ومبيان نشاط أستعمل: من خلال الأسئلة + النص خاص سنة ثالثة	
جدول ومبيان التعبير الشفهي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية	
جدول ومبيان نشاط أركب عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي	
جدول ومبيان استذكار المعلم لما فات تعليمه لتلاميذ سنة ثالثة ابتدائي	
جدول ومبيان مستوى معرفة تلاميذ سنة رابعة وخامسة بالظواهر اللغوية من منظور المعلمين	
جدول ومبيان مجموع الظواهر اللغوية المقررة على السنتين الاربعة والخامسة ابتدائي غير مناسبة بالشكل المطلوب مع مستويات التلاميذ التي غلب عليها التوسط والضعف.	
جدول ومبيان تملك الظواهر اللغوية عند تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي	
جدول ومبيان نشاط ألعب و أقرأ /ألعب وأكتب عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي	
جدول ومبيان نشاط أدمج مكتسباتي عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي	
جدول ومبيان مجموع التمارين مناسبة وقدرات التلاميذ في نشاط أتدرب سنة ثالثة	
جدول ومبيان التمارين التعليمية في كتب اللغة العربية عند تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي	
جدول ومبيان المشاريع المقترحة من منظور المعلمين	
جدول ومبيان المشاريع التعليمية عند تلاميذ سنة رابعة وخامسة ابتدائي	
جدول ومبيان نشاط أخط وأكتب عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي	
جدول ومبيان نشاط أميز عند تلاميذ سنة أولى ابتدائي	

## فهرس الجداول والمخططات والرسوم البيانية

جدول ومبيان فاعلية نشاط أقرأ وأميز في التمييز بين المتشابهات نطقاً وكتابة من منظور المعلمين	
جدول ومبيان فاعلية نشاط (أقرأ وأميز) في التمييز بين المتشابهات نطقاً وكتابة لتلاميذ سنة ثانية ابتدائي .	
جدول ومبيان جدوى التدريبات في تحسين خط تلاميذ السنة الثانية من منظور المعلمين	
جدول ومبيان يبين الكتابة والخط والاملاء عند تلاميذ المرحلة الابتدائية	
جدول ومبيان نشاط أكتب وأكتب جيداً من منظور المعلمين.	
جدول ومبيان مستوى توظيف التلاميذ لما يتعلمون في الانتاج الكتابي	
جدول ومبيان التعبير الكتابي عند تلاميذ سنة ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي.	
جدول ومبيان الوقفة التقييمية وقدرة التلميذ على تقييم نفسه من منظور معلمي سنة خامسة ابتدائي	
جدول ومبيان دروس الدعم في اللغة العربية عند تلاميذ سنة ثانية وثالثة ورابعة وخامسة ابتدائي	
جدول ومبيان تحقق ومناسبة الكفاءات الختامية في اللغة عربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من منظور المعلمين	
جدول ومبيان الكفاءات الختامية للغة العربية في المرحلة الابتدائية من منظور المتعلمين	
جدول ومبيان الكفايات صعبة التحقق لعدم مناسبتها مع خصائص تلميذ المرحلة الابتدائية من منظور المفتشين	
جدول ومبيان المساعدة الوالدية في التحضير لامتحان اللغة العربية عند تلاميذ الابتدائي	
جدول ومبيان علامات التقييم في اللغة العربية من منظور تلاميذ المرحلة الابتدائية	

## قائمة المصادر والمراجع

\*المصحف الشريف: رواية ورش لقراءة نافع دار الفجر الاسلامي ،دمشق ،ط1428هـ-2007.

## المصادر

\*وزارة التربية الوطنية :

- 1\_المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 ،مارس2009.
- 2\_المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04
- 3\_مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011 .
- 4\_مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي للجنة الوطنية للمناهج ،مديرية التعليم الأساسي ،جوان 2011.
- 5\_مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2013.
- 6\_مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011.
- 7\_مناهج السنة ثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011.
- 8\_مناهج السنة ثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011.
- 9\_مناهج السنة خامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011.
- 10\_مناهج سنة ثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011.
- 11\_الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للبرامج، الجزائر، ديسمبر 2003.
- 12\_الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،اللجنة الوطنية للمناهج ،مديرية التعليم الأساسي ،جوان 2011.
- 13\_الوثيقة المرافقة لمناهج السنة ثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011.
- 14\_الوثيقة المرافقة لمناهج السنة ثانية من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011.
- 15\_الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، جويلية، 2015.
- 16\_وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2008.
- 17\_ وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي والتوزيعات السنوية أوت 2009.



- 18\_الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: "قانون رقم 04-08 مؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008 يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية." المادة 49، ع4، 27 يناير 2008.
- 19\_دليل المعلم سنة أولى من التعليم الابتدائي ، منشورات الشهاب ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط2 ، 2004.
- 20\_دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012.
- 21\_دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012.
- 22\_دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012.
- 23\_دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012.
- 24\_دليل كتاب اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011.
- 25\_القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 .
- 26\_القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 عدد خاص فيفري 2008.
- 27\_المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 ، الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي ، المؤرخ في 15 من مارس 2005 المتعلق بإجراءات تقويم التلاميذ.
- 28\_المنشور الوزاري رقم 128 المؤرخ في 02 من سبتمبر 2006 المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.
- 29\_منشور رقم 05.2039 ، العدد 488 مؤرخ في 13 مارس 2005 يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي. ، أفريل 2005.
- 30\_منشور رقم 05.2039 مؤرخ في 13 مارس 2005 يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي، العدد 488 ، أفريل 2005.
- 31\_منشور رقم 258 مؤرخ في 11 جوان 2015 ، يتعلق بالسنة الدراسية 2015/2016.
- 32\_المنشور رقم 27 المؤرخ في 15 مارس 2005، ع 488، أفريل 2005، ، المتعلق بإجراءات تنظيم امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي .
- 33\_الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط. يوليو 2004.
- 34\_رياض النصوص (كتابي في اللغة العربية) للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، تأليف مفتاح بن عروس وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2011/2012.
- 35\_رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، شريفة غطاس وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011/2012.

- 36\_رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة رابعة من التعليم الابتدائي، شريفة غطاس وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012/2011.
- 37\_رياض النصوص كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، شريفة غطاس وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2015/2014.
- 38\_كتاب التلميذ اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، 2014/2015.
- 39\_لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية، السنة ثانية من التعليم الابتدائي، تأليف سيدي محمد دباع بو عياد، حفيظة تازورتي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011.
- 40\_مذكرات اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، إعداد مجموعة من المعلمين، مديرية التربية لولاية الوادي، ابتدائية مجمع الفطاحزة الجديد، السنة الدراسية: 2014 / 2015 ، مخطوط.
- 41\_مذكرات اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، إعداد مجموعة من المعلمين مديرية التربية لولاية الوادي، ابتدائية مجمع الفطاحزة الجديد، السنة الدراسية: 2014 / 2015 ، مخطوط.
- 42\_مذكرات اللغة العربية للسنة ثانية ابتدائي، إعداد مجموعة من المعلمين مديرية التربية لولاية الوادي، ابتدائية مجمع الفطاحزة الجديد، السنة الدراسية: 2014 / 2015 ، مخطوط.
- 43\_مذكرات اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي مديرية التربية لولاية الوادي، ابتدائية مجمع الفطاحزة الجديد، إعداد مجموعة من المعلمين ، السنة الدراسية: 2014 / 2015 ، مخطوط.
- 44\_مذكرات اللغة العربية للسنة رابعة ابتدائي، إعداد مجموعة من المعلمين ، مديرية التربية لولاية الوادي، ابتدائية مجمع الفطاحزة الجديد، السنة الدراسية: 2014 / 2015 ، مخطوط.

#### المراجع:

#### **\*الكتب العربية**

- 45\_إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والبدنية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط 4، 1999، ج 1.
- 46\_ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، بيروت، دار الكتب العلمية، 2001م، ج 1.
- 47\_أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسي، مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة، 1982.
- 48\_أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، دار القصة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

- 49\_ أحمد العمراوي، خالد البقالي القاسبي، ديداكتيك التربية الإسلامية من الإستمولوجي إلى البيداغوجي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، ط1، 1999.
- 50\_ أحمد أوزي، تحليل المضمون ومنهجية البحث، الشركة المغربية للطباعة والنشر الرباط، المغرب، 1993.
- 51\_ أحمد جمعة: الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، ط1، 2006.
- 52\_ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
- 53\_ أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 54\_ أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1974، 10.
- 55\_ أحمد زلط، قراءة في الأدب الحديث، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط2، 1999.
- 56\_ أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2001.
- 57\_ أحمد شبشوب، تعليمية المواد، منهج و تطبيق، سلسلة وثائق تربوية ISNB، تونس، ط1، 1997.
- 58\_ أحمد عبد الله العلي، الطفل ومهارات القراءة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2003.
- 59\_ أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية معهد البحوث العلمية، مركز البحوث التربوية والنفسية، سلسلة البحوث لتربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 60\_ أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996.
- 61\_ أحمد مداس، لسانيات النص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث الاردن، 2007.
- 62\_ أحمد منير حجاب: مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر، ط4، 2003.
- 63\_ أحمد نجيب: فن الكتابة للأطفال، دار اقرأ، بيروت.
- 64\_ أديب خضور، التلفزيون والأطفال، المكتبة الإعلامية، دمشق، ط1، 1996.
- 65\_ أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2012.
- 66\_ ألاء عبد الحميد: الأنشطة المدرسية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2007.

- 67\_أنطوان صباح وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1.
- 68\_إيمان العربي النقيب، القيم التربوية في مسرح الطفل، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط1، 2002.
- 69\_بادي غسان خالد، تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، سلسلة دراسات تربوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بحوث تربوية ونفسية، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1406هـ.
- 70\_بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.
- 71\_بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009.
- 72\_بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، المناهج وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2015.
- 73\_توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، 2000.
- 74\_توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002.
- 75\_تيسير عبد الجبار الألوسي، ميساء أحمد أبو شنب، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2015.
- 76\_جابر نصر الدين: دروس في علم النفس البيداغوجي. سلسلة كتب المسألة اللغوية (1) جامعة محمد خيضر بسكرة، 2009.
- 77\_جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.
- 78\_جاسم محمود الحسون، وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، دار الكتب الوطنية بنغازي، ليبيا، ط1، 1996.
- 79\_جلال رشيدة: نظرية المقام و اثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012.
- 80\_جليل وديع شكور، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي المهني، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، بيروت، لبنان 1997
- 81\_جمال محمد أبو شنب، بناء الشخصية والتفاعل في الجماعة التعليمية، دار المعرفة الجامعية، مصر 1996.
- 82\_جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر دمشق، ط1، 1996.

- 83\_ حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية ، الجزائر . دط، دت.
- 84\_ حامد عبد السلام الزهران، علم نفس النمو ، الطفولة والمراهقة ، دار المعارف ، القاهرة ، ط4 ، 1986.
- 85\_ حامد عبد السلام زهران وآخرون ، المفاهيم اللغوية عند الأطفال ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط 2 . 2009.
- 86\_ حسن حسين زيتون ، تصميم التدريس ، رؤية منظومية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة ، مصر ، ط2 ، 2001.
- 87\_ حسن حسين زيتون : مهارات التدريس ، رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب ، القاهرة، ط1، 2004.
- 88\_ حسن شحاتة ، النشاط المدرسي ، مفهومه وظائفه مجالات تطبيقه ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط9 ، 2006.
- 89\_ حسن شحاتة، المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1998.
- 90\_ حسن محمد برغيش: أدب الأطفال أهدافه وسماته ، الرسالة، بيروت، ط3، 1997.
- 91\_ حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية ، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ، 2000 .
- 92\_ حسني عبد الباري عصر ، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، 2005.
- 93\_ حسني عبد الباري عصر، تاريخ المنهج المدرسي، أصوله ، و مبادئه ، وقضاياه، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2006.
- 94\_ حسين حمدي الطوبجي ، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، دار القلم ، ط 8 ، الكويت ، 1987.
- 95\_ حفيظة تازورتي ، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة، الجزائر، 2003.
- 96\_ حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري ، 2005.
- 97\_ حلمي أحمد الوكيل ، محمد أمين المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس ، التنظيمات ، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية .
- 98\_ حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، دت .
- 99\_ حلمي أحمد الوكيل، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2005.
- 100\_ حلمي خليل، اللغة والطفل، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، 1986
- 101\_ حمادة البخاري، التعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ط2 ، 1991.
- 102\_ حمد صومان ، أساليب تدريس اللغة العربية ، دار زهوان، للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2010.

- 103\_حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2003.
- 104\_خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، الكتاب الثالث (3)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2001.
- 105\_خليل عبد الفتاح حماد، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة فلسطين، 2012.
- 106\_خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر، ط1، 2005.
- 107\_داود عبده، نحو تعليم اللغة وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979.
- 108\_راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، 2003.
- 109\_رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الانسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
- 110\_رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة ايسيسكو، الرباط.
- 111\_رشدي أحمد طعيمة وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر أسس بناءه وتنظيمه، تطويره، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 2011.
- 112\_رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000.
- 113\_رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مصر، 1989.
- 114\_رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2003.
- 115\_رشدي أحمد طعيمة، ومناع محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2001.
- 116\_رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي للطبع و النشر، القاهرة، ط1، 1998.
- 117\_رشدي أحمد طعيمة، الأنشطة اللغوية، أنواعها معاييرها، استخداماتها، الكتاب الجامعي، العين، الامارات، 2005.

- 118\_رشدي طعيمة ، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004.
- 119\_رياض بن بوبكر وآخرون، تعليمية العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية، وزارة التربية والتكوين، الجمهورية التونسية، دت.
- 120\_زكريا إسماعيل أبو الضبعات ، المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر ، عمان ،الأردن ، ط1 ، 2007.
- 121\_زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999.
- 122\_سالم عطية أبوزيد: الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان الأردن ، ط1 ، 2013.
- 123\_سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية ، مكتبة أطلس، دمشق ، 1963.
- 124\_سامي ملح، سيكولوجية التعلم، الأسس النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2001.
- 125\_سرحان عبد الحميد، النص في العملية التعليمية/ التعليمية، منشورات الأنيس، الجزائر، ط1، دت.
- 126\_سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2004.
- 127\_سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال أهدافه ومصادره وسماته، دار البشير للنشر والتوزيع، 1993.
- 128\_سعد جلال ، الطفولة والمراهقة ، دار الفكر العربي، مصر ط2، دت.
- 129\_سعد علي زاير ، سماء تركي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، الدار المنهجية ، عمان، الأردن ، ط1 ، 2015.
- 130\_سعد لعشم ، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ج1 ، دار الهدى عين امليلا ، الجزائر، دط ، دت.
- 131\_سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، إفريقيا الشرق ، المغرب، دط، 2012.
- 132\_سعيد محمد مراد ، التكاملية في تعليم اللغة العربية ، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن 2002م.
- 133\_سلمان خلف الله ، المرشد في التدريس، دار جبهة ، الأردن، ط1 ، 2002.
- 134\_سلوى يوسف مبيضين: تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.
- 135\_سمير روي الفصيل : مهارات الاتصال في اللغة العربية ، دار الكتاب الجامعي ، العين 2004.

- 136\_سمير شريف إستيتية : اللسانيات ،المجال- الوظيفة - المنهج ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،الأردن، ط1، 2005.
- 137\_سناء محمد سليمان ، سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2014.
- 138\_سهير محمد حوالة : مبادئ أساسية في اجتماعيات التربية ، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية ، الرياض 1424 هـ.
- 139\_سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2003.
- 140\_سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، الشروق دار للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 2006.
- 141\_السيد محمود أحمد ، طرائق تدريس اللغة العربية ، منشورات جامعة دمشق ، دمشق 2016/2017.
- 142\_طه علي حسين الدليبي ، تدريس اللغة العربية، عالم الكتب ، الأردن، ط1، 2009.
- 143\_طه علي حسين الدليبي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها . دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ط2، 2005.
- 144\_عبد الحافظ محمد سلامة : تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل ، دار الفكر ، القاهرة ، ط1، 2001.
- 145\_عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل، عالم الكتب ، القاهرة، ط1، 2014.
- 146\_عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين ، تصميم المناهج ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بدمهور ، جامعة الاسكندرية ، ديسمبر 2010.
- 147\_عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر، الجزائر، 2007.
- 148\_عبد الرحمان العيسوي ، اضطرابات الطفولة والمراهقة ، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، ط1 ، 2000 م.
- 149\_عبد الرحمان الهاشمي و آخرون استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية ، رؤية نظرية تطبيقية، دار عالم الثقافة، عمان الأردن، ط1، 2010.
- 150\_عبد الرحمان عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ، 1998.



- 151\_ عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري الغزاوي: تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2005.
- 152\_ عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1، 2009.
- 153\_ عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت، ط2010، 1.
- 154\_ عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، 2007.
- 155\_ عبد الرحيم أيت دوصو وعبد اللطيف الجابري، الكتاب المدرسي، تقنيات الإعداد وأدوات التقويم، دليل عملي، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004.
- 156\_ عبد الصمد الأغبري، فريدة آل مشرف، التعليم والتدريب في التسعينات، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998.
- 157\_ عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط9، ط14 د ت.
- 158\_ عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.
- 159\_ عبد الفتاح أبو معال، أدب الأطفال دراسة وتطبيق، دار الشروق، عمان، 2000.
- 160\_ عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، ط1، 2002.
- 161\_ عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، عمان، ط1، 2000.
- 162\_ عبد الكريم غريب: استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، ط3، 2003.
- 163\_ عبد الكريم غريب: التخلف الدراسي دراسة نظرية وميدانية بالمدينة والبادية، مطبعة افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 1999.
- 164\_ عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005.
- 165\_ عبد الله الأمين النعيمي، طرق التدريس العامة، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس، ليبيا، ط2، 1998.
- 166\_ عبد المجيد سيد أحمد منصور: سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية دار المعارف، بيروت، 1982.
- 167\_ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد، ليبيا، ط1، 2004.
- 168\_ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004.

- 169\_عدنان السبعي، علم النفس وتطبيقاته الدار الشامية للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 1 ، 2002 .
- 170\_العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط 1 ، 2006 .
- 171\_عزيزي عبد السلام : مفاهيم تربوية من منظور سيكولوجي حديث، دار ربحانة للنشر و التوزيع . الجزائر 2003 .
- 172\_عسوس محمد ، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ، تيزي وزو، الجزائر ، ط 1 ، 2012 .
- 173\_علي أحمد مدكور : مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2001
- 174\_علي النعيمي ، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2000 .
- 175\_علي آيت أوشان، اللسانيات والتعليمية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، ط 1 ، 2005 .
- 176\_علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1997 .
- 177\_عماد عبد الرحيم الزغلول : نظريات التعلم، دار الشروق ، ، عمان،الأردن ، ط 2 ، 2002 .
- 178\_عمار الساسي ، اللسان العربي وقضايا العصر ، عالم الكتب الحديث الأردن، د ط . 2007 .
- 179\_فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 5 ، 1981 .
- 180\_فاروق فهمي ، منى عبد الصبور ، المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف، القاهرة ، 2001 .
- 181\_فايزة عوض السيد : مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية ، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، 2009 .
- 182\_فايزة مراد دندش، معنى التعلم وكيفية من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الاسكندرية، ط 1 ، 2003 .
- 183\_فتيحة حداد، ابن خلدون و آروء اللغوية والتعليمية (دراسة تحليلية نقدية)، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر .
- 184\_فضل الله محمد رجب ،الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب ، مصر ، ط 1 ، 1998 .
- 185\_فؤاد محمد موسى ، المناهج، أسسها ، عناصرها ، تنظيماتها ، شركة جيهان ، مصر ، ، ط 1 ، 2002 .
- 186\_فوزية عساسلة، دراسات تطبيقية في (التعليمية، الترجمة، الدبلجة، اللهجات، الحداثة، الرواية والشعر)، الأملعية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط 2013، 1 .

- 187\_ فيصل حسين طحمير ، المرشد الفني في تدريس اللغة العربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،الأردن ، ط1 ، 1998 .
- 188\_ كاملة الفرخ شعبان وعبد الحليم تيم، تطور التفكير عند الطفل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1999.
- 189\_ كمال بكداش ، اكتساب اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت، ط1 ، 1984 .
- 190\_ كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، ط1 ، 2001.
- 191\_ لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008 .
- 192\_ ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 ، 2000.
- 193\_ المبروك زيد الخير، تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية و الثانوية سلسلة أبحاث مخبر اللّغة العربية و آدابها ، جامعة الأغواط ، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر ، 2006.
- 194\_ مجيد الشارني وفتحي فارس ،مداخل إلى تعليمية اللغة العربية ، دار محمد علي للنشر ، تونس، ط1 ، 2003.
- 195\_ محسن علي عطية ، في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن، ط 1 ، 2006.
- 196\_ محسن علي عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ، 2009.
- 197\_ محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، دار المناهج ،عمان الأردن ، د ط ، 2007.
- 198\_ محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1، 2008.
- 199\_ محمد إبراهيم الخطيب ، طرائق تعليم اللغة العربية ، مكتبة التوبة، السعودية ، ط1 ، 2003.
- 200\_ محمد أحمد قاسم: مقدمة في سيكولوجية اللغة، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2000.
- 201\_ محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2000.
- 202\_ محمد اسماعيل ظافر، برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي 1989.
- 203\_ محمد اسماعيلي علوي ، التواصل الانساني دراسة لسانية ، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع والنشر ، عمان ،الأردن، 2013.
- 204\_ محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة ، مطابع الدار العربية للعلوم ، بيروت ، ط1، 2010.

- 205\_ محمد البرهني ، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية والتطبيق ، دار الثقافة ، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.
- 206\_ محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب ، الرباط، المغرب، ط2 ، 2000 .
- 207\_ محمد الدريج ، الكفايات في التعليم ، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج ، منشورات رمسيس سلسلة " المعرفة للجميع" ، الرباط ، ع 16 ، أكتوبر 2000.
- 208\_ محمد الدريج ، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات دار الكتاب الجامعي ، العين 2004 .
- 209\_ محمد الراحي: بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، طوب بريس، الرباط، المغرب ، ط 2، 2013.
- 210\_ محمد الصالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر 2002.
- 211\_ محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف ، دار الهدى ، عين امليلة، الجزائر.
- 212\_ محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين امليلة. الجزائر، 2012.
- 213\_ محمد الصبحي السعيد ، المقاربة بالكفايات التعليمية، الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية، ISBN ، تونس، ط 1، 2009.
- 214\_ محمد الطاهر و اعلي، الأهداف البيداغوجية تصنيفها و صياغتها ،الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار، الجزائر، 1999.
- 215\_ محمد الطاهر واعلي :بيداغوجيا الكفاءات ، مطبعة الديوان الوطني لمحو الأمية،الجزائر، 2006.
- 216\_ محمد حامد أبو الخير، مسرح الطفل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998.
- 217\_ محمد حسن حمادات : المناهج التربوية نظرياتها مفومها، أسسها، عناصرها تخطيطها تقويمها ، دار الحامد للنشر والتوزيع ،عمان، ط1 ، 2009.
- 218\_ محمد زيدان حمدان، تقييم الكتاب المدرسي، نحو اطار علمي في التربية، دار التربية الحديثة، الأردن، 1998.
- 219\_ محمد سلامة آدم و توفيق حداد، علم نفس الطفل ، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ،إشراف محمود يعقوبي، ط1 ، 1973.
- 220\_ محمد شحادة زقوت : المرشد في تدريس اللغة العربية، مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، غزة، فلسطين ، ط2 ، 1999.

- 221\_ محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، إفريقيا الشرق، المغرب، 2010.
- 222\_ محمد صالح جمال وآخرون: كيف نعلم أطفالنا في المرحلة الابتدائية، دار الشعب، بيروت.
- 223\_ محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979.
- 224\_ محمد صالح، جمال و آخرون ،كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية ، دار الشعب ، بيروت ، د ط، دت.
- 225\_ محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، 1984.
- 226\_ محمد عبيد الطنحاني: فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1، 2011.
- 227\_ محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري ،تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار الحامد للنشر والتوزيع ،الأردن ، ط1، 2006 .
- 228\_ محمد لمباشري ، الخطاب التعليمي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1، 2002.
- 229\_ محمد محمود الحيلة ، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية ، دار الكتاب الجامعي ، العين الامارات العربية المتحدة، ط2000، 2001/1.
- 230\_ محمد محمود عبد الرحمن الحيلة ، تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن ، ط1 ، 2002.
- 231\_ محمد مصطفى زيدان ، التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، دراسة موضوعية كاملة ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، جدة .
- 232\_ محمد مصطفى زيدان ، التعليم الابتدائي بالمملكة السعودية ، دار الشروق ، جدة ،السعودية ، دط، د ت .
- 233\_ محمود إسماعيل صيني، و إسحاق محمد. الأمين:، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ،، تعريب وتحرير، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض: السعودية، ط1، 1982م.
- 234\_ محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر ، الأردن، ط1، 2005.
- 235\_ محمود السعران، اللغة والمجتمع، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1999.

- 236\_محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.
- 237\_محمود فرج أبو طقة، في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرد، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، 2002.
- 238\_محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، 1985م.
- 239\_المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها، 2011، مج 2.
- 240\_مريم سليم، علم نفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 2002.
- 241\_مصطفى طويل وآخرون: دراسة تحليلية للكتب المدرسية، التناسق في المادة التعليمية، اللغة العربية، المعهد الوطني للبحث في التربية، نوفمبر 2006.
- 242\_مصطفى نمر دعس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان، الأردن.
- 243\_مصطفى وصفاط، منهجية تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، وزارة التربية، المملكة المغربية، pdf، دت.
- 244\_منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتصال، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 2002.
- 245\_ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريب الأدب (دراسة وصفية تصنيفية للمناهج والأنساق)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 1993.
- 246\_ناصر أحمد الخوالدة، الأسرة وتربية الطفل، دار الفكر، عمان 2010.
- 247\_نايف خرما و على حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988.
- 248\_نايف سليمان وآخرون، تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2001.
- 249\_نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط 6، 2008.
- 250\_نايفة قطامي، تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، الشركة العربية المتحدة للتسويق، مصر، 2008.
- 251\_هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998.
- 252\_هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية، دار الفكر للنشر والطباعة والنشر، الأردن، ط 1، 2003.
- 253\_هاشم عواضة، تطوير أداء المعلم. كفايات التعليم و التأهيل المتواصل والإشراف، دار العلم للملايين، لبنان، ط 1، 2008.

254\_وليد عبد اللطيف. هوانة، المدخل إلى إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1988.

\*الكتب المترجمة

255\_دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت لبنان، 1994.

256\_رتشاردز جاك، وروجر ثيودور، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، تر: محمود إسماعيل صيني وآخرين، دار عالم الكتب، الرياض، 1990م.

257\_روبرت دونجراند، النص والخطاب والاجراء، تر: تمام حسان، دار الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998.

258\_سرجيو سبتي، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

259\_غاستون ميالاريه: إعداد المعلمين، تعريب فؤاد شاهين. منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط2، 1999.

260\_ويل بول شكرايم وآخرون، التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا، تر: زكريا سيد حسن، تماضر توفيق، الدار المصرية للتأليف والتوجيه، مصر.

261\_Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M & .Palincsar, A. (1991). Motivating

262\_project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist, 26.

263\_Bordallo Isabelle, Ginestet Jean-Paul, Pour une pédagogie du projet, Paris, Hachette éducation, 1993,P5.

264\_F Raynal et A.Rieunier, le dictionnaire des concepts les de pedagogie .ESF. 1997.

265\_Jck c. richrds , theodores. rodgers aproch and Methods in Language Teaching . Cambridge university

266\_press, 2002.m+Jean Houssaye Le triangle didactique, Peter Lama,.1988 .

267\_ Jean-Pierre Astolfi , Éliane Darot Yvette Ginsburger - Vogel Jacques Toussaint. Mots clés de la didactique des sciences. , De Boeck Supérieur, 2008.

268\_Kotti, D. (2008). Experiential learning from theory to practice. Adult Education, 13. (in Greek)

269\_Renter. Y, Dictionnaire des concepts yondamentaux des didactiques, De boeck , 2007.

270\_Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA:The Autodesk Foundation.

271\_Xavier roegise, la pedagogie de lintegroton des systemes deducation de formation au cœur de mes societes. De book. Paris , 2010.

#### \*الكتب الأجنبية

##### المعاجم

272\_ ابن منظور ، لسان العرب، تح. عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف ، القاهرة ، (د ط) ، (د ت) ، مج 4 ، ج 36 ، مج 5، ص 42.

273\_ أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعرفة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 2003، 3.

274\_ أحمد مختار عمر وفريق العمل ، معجم اللغة العربية المعاصرة ، عالم الكتب، القاهرة، مصر ، ط 1، 2008، مج 1.

275\_ الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، دط، مج 3، 1979.

276\_ عمر أحمد مختار وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2008.

277\_ مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، مصر، 1994.

278\_ محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريف في الوطن العربي، الرباط، 2011.

#### \*المجلات

279\_ أبو بكر بن بوزيد: مقتطف "من خطاب رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية للإصلاح المنظومة التربوية"، المجلة الجزائرية للتربية، عدد خاص، مارس 2001.

280\_ أحمد ناشف: " لغة التعليم في الجزائر في ظل مجتمع المعرفة "، مجلة التربية والابستمولوجيا ، كنوز الحكمة، ع1، الجزائر، 2011.

281\_ أديب حمادنة: "مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارستها في محافظة المفرق"، المنار، المجلد 13، ع 2006، 1.

282\_ اسماعيل رابحي، "أنواع القيم المتضمنة في كتب القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي في النظام التعليمي الجزائري"، مجلة العلوم الانسانية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، جانفي 2014.



- 283\_أحمد بكار: "تنمية مهارات الدرس اللغوي في التعليم المتوسط من طموحات المناهج ومعوقات الممارسة التعليمية التعليمية" مجلة العربية مخر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، الجزائر، ع4، ج2، 2011.
- 284\_أحمد سحواج ، "تعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي في ضوء اصلاحات الجيل الأول – رياض النصوص للسنة رابعة ابتدائي نموذجا مقارنة وصفية تحليلية ، التعليمية ، مج 5، ع13 مارس 2018.
- 285\_بشار ابراهيم: "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص" مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية جامعة محمد خضهر، بسكرة، ع7، 2010.
- 286\_بشير ابرير ، "اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة و رهانات المستقبل " ، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية،، الجزائر ، ع 1، السنة الأولى ، ماي 2005 .
- 287\_بشير إبرير، "مفهوم التبليغ وتجلياته في التراث التربوي اللساني"، مجلة التواصل، تصدر عن جامعة باجي مختار – عنابة، الجزائر، عدد11، ديسمبر 2003.
- 288\_بعلي الشريف حفصة، "التعليمية" مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية ، معهد العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة الوادي ، ع 1 ، 2010.
- 289\_جاسم علي الجاسم، " الجاحظ عالم اللغة التطبيقي" مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، مجلة تخصصية نصف سنوية تصدر عن قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الاسلامية العالمية، ماليزيا ، السنة الثالثة، ع2، 2012.
- \*الجرائد والبرامج التلفازية**
- 290\_حسن مصطفى مزياني، " الوظيفة التواصلية للغة ، مرجعية علمية لا محيد عنها في تعليم وتعلم الشفهي ، قراءة في كتاب التواصل نحو مقارنة تكاملية للشفهي للدكتور الحسين زاهدي" مجلة علوم التربية ، ع59.
- 291\_حسن حداد : "تجديد المنهاج في ديداكتيك اللغة العربية"، مجلة علوم التربية ، المغرب، ع57 ، أكتوبر 2013.
- 292\_حسن عمار: "ميولات المتعلم ودرس النصوص"، جريدة المنعطف التربوي، العدد 4587، ماي 2013/05/22.
- 293\_حسن كون : " البيئة اللغوية التربوية ، تعلم اللغات بين توظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال ورهان تنمية الكفاية الخطابية الشفوية" المجلة التربوية المتخصصة، المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب. الجمعية الأردنية لعلم النفس ، عمان ، الأردن م 4 ، ع6، حزيران 2015.
- 294\_حنان عواريب، عيساني عبد المجيد، "الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث"، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر، 2014، ع20.

- 295\_ خليفاتي حياة ، " المصطلحات ومفاتيحها في الكتاب المدرسي للطور الابتدائي ، كتاب القراءة للغة العربية للغة العربية نموذجاً " مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة مولود معمري ، كلية الآداب واللغات ، 2012/2013.
- 296\_ خيرة بلجيلالي : " اسهامات عبد الرحمن حاج صالح في ترقية اللغة العربية " مجلة حوليات التراث ، جامعة مستغانم ، الجزائر ، ع17 ، 2007.
- 297\_ رائد خضير وآخرون ، " خصائص معلم اللغة العربية الفعال ، دراسة المقارنة ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، جامعة اليرموك ، مجلد8 ، عدد2 ، 2012
- 298\_ رشيد جرموني. " سؤال القيم في المناهج والمقررات الجديدة " عالم التربية ، ع19.
- 299\_ رشيد حليم " حدود النص ، والخطاب بين الوضع والاضطراب " الأثر ، مجلة الآداب واللغات ، كلية الآداب واللغات والعلوم الانسانية جامعة ورقلة ، ع6 ، 2007.
- 300\_ رضا جوامع : " استثمارات تعليمية في تدريس البلاغة العربية " مجلة العلوم الانسانية ، جامعة باتنة ، الجزائر ، ع14 ، جوان 2006.
- 301\_ سامية إبراهيمي ، " أثر استراتيجية التعلم التعاوني " ، مجلة الباحث ، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، ع6 ، جانفي/جوان ، 2012.
- 302\_ السعيد بوعبد الله ، " دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي " ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة مولود معمري ، كلية الآداب واللغات ، 2012/2013.
- 303\_ الشريف محمد عبد الله ، " قراءات الأطفال " ، المجلة العربية للمعلومات ، ع1 ، 1993 ، ص104.
- 304\_ شقيقة العلوي ، " الصورة البصرية ودورها في ترسيخ معارف العلوم الاجتماعية كتاب التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي " ، مجلة كلية الآداب واللغات ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، ع17 ، 2015.
- 305\_ صليحة لالوشن " تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات " مجلة الباحث ، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، ع4 ، 2011.
- 306\_ عبد الجليل أميم : " مناهج البحث وتطوير الكتاب المدرسي ، نموذج شبكة بيلفيد الألمانية " ، عالم التربية ، ع19 ، 2010.
- 307\_ عبد الحق منصف ، " الكتاب المدرسي والنقل التعليمية بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية " ، دفاتر التربية والتكوين ، المغرب ، ع3 ، سبتمبر ، 2010.

- 308\_ عبد الرحمان الحاج صالح ، " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" ، مجلة اللسانيات ، الجزائر، ع4 ، 1974.
- 309\_ عبد الكريم غريب " النجاعة والجودة، داخل التعليم العالي" ، مجلة التربية ، ع19، 2010.
- 310\_ عبد اللطيف الجابري: "من إعداد المناهج بالكفايات إلى ممارسة تعليمية تعلمية لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين" ، مجلة عالم التربية، ع19.
- 311\_ عبد اللطيف الفاربي: "نحو مخطط مديري جديد للتكوين المستمر" ، عالم التربية، ع19.
- 312\_ عبد الله أهينة، "الثقافة المحلية في التربية والتعليم" ، عالم التربية ، المغرب، ع19، 2010.
- 313\_ عبد الله بوجللال: "الأطفال و التلفزيون في الجزائر" ، المجلة الجزائرية للاتصال، ع9.الجزائر، 1992.
- 314\_ عبد الله أهينة" الثقافة المحلية بين التربية والتعليم" عالم التربية ع19.
- 315\_ عدي عبدة الزبيدي : " تحليل النصوص الادبية ( الشعرية ) في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاث العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير ادب الاطفال " مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية جامعة بابل ، ع 23 ، تشرين الاول 2015 م.
- 316\_ علاال بن عزمية: "التقييم وعلاقته بتطوير النظم التربوية" مجلة عالم التربية ، ع19.
- 317\_ علي فرحي العزاوي، نجاح هادي كبة، "من العوامل المساعدة في توصيل التعليم عند الجاحظ" آداب الكوفة مجلة فصلية محكمة تعنى بالدراسات الانسانية ، تصدر عن كلية الآداب جامعة الكوفة، العراق ، المجلد 1، ع14، 2012.
- 318\_ قلي عبد الله " التعليمية العامة والتعليمية الخاصة " ، مجلة المبرز، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية ، الجزائر، ع 16، 2002 .
- 319\_ كايه محمد رضا : "مقاربة نسقية في مفهوم الكفايات" ، مجلة الباحث ، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة ، الجزائر ، ع7 ، جوان ، ديسمبر 2012 .
- 320\_ كريمة صيام: " تحليل المحتوى التعليمي للمنهاج والوثيقة المرفقة ودليل المعلم لكتاب اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الثالثة ابتدائي" مجلة العربية ، مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، ع4، ج2، 2011.
- 321\_ كمال عبد الله ، "النمو المعرفي عند الطفل" ، مجلة المبرز، المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية ، ع6، ديسمبر، 1995.

- 322\_ لحسن الشرقي، في انعكاسات التداخل اللغوي على تعلم اللغة العربية. "المسارات الانجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية لتلاميذ الثانوي، الإعدادي"، مجلة علوم التربية، الرباط، ع58، 2014.
- 323\_ لحسن بوتكلاي، "الوضعية المشكلية والإصلاح البيداغوجي"، عالم التربية، المغرب، ع19، 2010.
- 324\_ لكحل لخضر: "الإصلاح التربوي في ظل العولمة". مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب ع19، 2010.
- 325\_ مثنى علوان الجشعي، "التربية والتعليم عند الجاحظ وابن رشد" مجلة الفتح، مجلة علمية محكمة تعنى بالعلوم التربوية والنفسية، جامعة ديالى، العراق، ع31، 2007.
- 326\_ محمد الدريج "عودة إلى تعريف التعليمية أو علم التدريس كعلم مستقل" مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، ع47، مارس 2011.
- 327\_ مختار بروال: "التواصل البيداغوجي ومعيقاته" مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع5، فيفري 2014.
- 328\_ مصطفى محسن: "الكتاب المدرسي وتوجهات المنهاج الدراسي"، عالم التربية، ع19، 2010.
- 329\_ ميمونة مناصرية، منوبية قسمية "استخدام تكنولوجيا الاتصال الرقمية في البيئة التربوية" مجلة الرسالة للدراسات الاعلامية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة العربي التبسي - تبسة م02، ع08، ديسمبر.
- 330\_ ناصر ميزاب: "حو محاولة الكشف عن القيم والوسائط الناقلة لها، عبر نصوص كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي (دراسة تحليلية)" دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، عدد9 ديسمبر.
- 331\_ نصر الدين بوحسايين: "تعليم اللغة العربية واقع وآفاق"، العربية، مخبر علم تعليم العربية ع3، السداسي الأول 2011.
- 332\_ نصر الدين بوحسايين، "موقع السندات التعليمية من منهج تعليم اللغة العربية من الطور المتوسط"، دراسة طبوغرافية، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية المدرسة العليا للأساتذة أبوزريعة، الجزائر ج2، ع4، 2011.
- 333\_ الهاشمي لقوقي و منصور بن زاهي "البنية العائلية لمقياس البيئة التعليمية المدرسية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي التوكيدي"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة حمة لخضر، الوادي، الجزائر، م5، ع2017، 1.
- \*الوسائل السمعية البصرية:
- 334\_ قناة النهار: برنامج 120 دقيقة أخبار أكتوبر 2017/28 الساعة 10.42 صباحا معادة 16.33 مساء.
- \*الندوات والمؤتمرات:

335\_صالح بلعيد "مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين، أعمال الملتقى الوطني الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، منشورات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، يومي 24 و 25 نوفمبر 2007.

336\_عبد العزيز كردي: "حظ المعجم من درس العربية بالإعدادي والثانوي"، الندوة العلمية الوطنية التاسعة للمعجمية جمعيات المعجمية العربية، كلية الآداب والإنسانيات والفنون، منوبة، بتونس، 15 ديسمبر 2018، (مخطوط).

337\_فاطمة عبد العزيز العثمان، "البيئة التعليمية والأداء اللغوي بين النظرية والتطبيق"، أعمال ملتقى "دور التعليم والإعلام في تحقيق أمن اللغة العربية"، كلية اللغات والترجمة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز عبد الله بن عبد العزيز، السعودية 14-16/11/1435 هـ الموافق لـ 9-11/09/2014.

#### \*المقابلات الشخصية

338\_حلومة بوسعدة: جانفي 2014 و أفريل 2015.

#### \*الرسائل الجامعية

339\_بشير ابرير [توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية]، رسالة دكتوراه دولة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، الجزائر. 2000.

340\_بلقاسم بن سالم، [التعليمية و تعلمية العربية خاصة ضمن حركة اقتباس العلم و توطينه محاولة في نقد المعرفة] بحث لنيل شهادة الدراسات المعمقة في تعليمية المواد، إشراف مبروك المناعي، المعهد الأعلى للتربية و التكوين المستمر، جامعة تونس، 2001/2002.

341\_حلومة بوسعدة: [تأثير الأنشطة الوصفية المبرمجة في تحصيل متعلمي السنة الثامنة من التعليم الأساسي للكفاءات الوصفية] بحث لنيل شهادة الدراسات المعمقة في تعليمية المواد، إشراف صالح بن رمضان، غير منشور، جامعة تونس 2001/2002.

342\_دليلة مصمودي [دور الفضائيات العربية في تنمية المهارات اللغوية للطفل الجزائري]، رسالة ماجستير في اللسانيات واللغة العربية، إشراف: عز الدين صحراوي، مخطوط، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2006/2007.

343\_ريم الراشدي، [نحو تعليمية للمطالعة المدرسية، العوائق وسبل التجاوز]، ماجستير تعليمية المواد تعليمية العربية، إشراف صالح بن رمضان، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، تونس، 2005/2006.

- 344\_ شريفة الماطوسي العابدي ، [إشكالية التقويم الإنتاج الكتابي و علاقتها بالعقد التعليمي، إصلاح الإنشاء في السنة السابعة من التعليم الأساسي نموذجاً]، بحث لنيل شهادة الماجستير في ديداكتيك المواد، إشراف صالح بن رمضان، غير منشور، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، جامعة تونس، 2004/ 2005.
- 345\_ صابر كنوز، [إشكالية ترسيخ الخطاب النحوي في المدارس الابتدائية، الجزائرية] مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في اللسانيات التطبيقية إشراف: بشير ابرير جامعة باجي مختار ، عنابة، الجزائر، 2007 / 2008.
- 346\_ عمر محمد رسة [تعليم اللغة العربية في ضوء المدخل التواصلي، تطبيقاً على المدارس العربية الثانوية بجمهورية الصومال] بحث مقدم لنيل درجة التخصص العليا الدكتوراه في علم اللغة، إشراف د.عبد العزيز عبد الله اسحاق، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، كلية الدراسات العليا، شعبة علم اللغة، جمهورية السودان، 2016.
- 347\_ فاطمة زايدي : [تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات،] مذكرة مكملّة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، إشراف عز الدين صحراوي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2008/2009.
- 348\_ قرارية/حرقاس وسيلة [تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة]. رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، إشراف: أ.د. لوكيا الهاشمي، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري- قسنطينة. 2009-2010 .
- 349\_ كمال السحباني، [الحجاج بين خطط التعليم واستراتيجيات التعلم]، بحث لنيل شهادة الدكتوراه في مدخل إلى تعليمية المواد، تخصص العربية، إشراف صالح بن رمضان، أحمد شبشوب، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، تونس، 2006/2007 .
- 350\_ محمد حسين محمد محمد [معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الامارات] أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، إشراف محمد جابر قاسم، جامعة الامارات العربية المتحدة، نوفمبر، 2016.
- 351\_ محمد عبد الهادي [مكتبات الأطفال في الجزائر، واقعها، أدها، مردودها، دراسة وصفية ميدانية] أطروحة دكتوراه في علم المكتبات، جامعة الجزائر، 2003-2004.
- \*المواقع الالكترونية

352\_ وجيه المرسي أبو لين: "الأنشطة اللغوية اللاصفية" <https://kenanaonline.com>

353\_ المحاضرة السادسة تصنيفات الوسائل التعليمية <https://etaftech.wordpress.com/2012/12/06>

[https://www.almaaref.org/books/contentsimages/books/almobalegh\\_alfaal/taqweem\\_altaalom/](https://www.almaaref.org/books/contentsimages/books/almobalegh_alfaal/taqweem_altaalom/) 354

www.pnu.edu.salar\ar\vicerektorates\vgs\news11-11pdf .يوم الزيارة 2016/05/18 الساعة 18.00.

355\_ابراهيم علي ربابعة : التقويم اللغوي، الموقع الالكتروني

https://www.alukah.net/Boo1ks/Files/Book\_6946/.../tqwim.

356\_أحمد حساني، "أثر اللسانيات التقابلية و النصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها" pdf ، يوم

الزيارة 2016/05/18 الساعة 18.00 research\_papers IAL > images > www.zu.ac.ae

357\_احميده العوني " رأي ابن خلدون في العقاب المدرسي " www.oujdacity.net يوم 2018 / 03 / 25 .

358\_إيهاب سعد عبد العزيز النبراوي: برنامج مقترح لإعداد معلمي التربية الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء

الكفايات ،رسالة دكتوراه ، جامعة حلوان كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس(2008) ، عن موقع أطفال الخليج

ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfkids.com

359\_جميل حمداوي: "منظومة القيم في مقررات التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب" https://www.diwanalarab.com

360\_حسن عمار : مقتضيات الوضعية التعليمية في مادة اللغة العربية جريدة المنعطف التربوي /العدد 4587. ماي

https://www.synd-inspect.com/2013/05/22 يوم الزيارة 2016/01/12.

361\_خالد حسين أبو عمشة" التقويم اللغوي مفهومه وأسس تطبيقه"

http://www.alukah.net/authors/view/home/11512. يوم الزيارة 2015/08/22.

362\_خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية و كيفية مراعاتها، موقع الدراسة الجزائري، https://eddirasa.com،

363\_دخيل الله بن محمد الدهماني: " المُدْخَل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام أسسه النظرية

وتطبيقاته التربوية. "نحو بناء لغوي متماسك " ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها " إسهامات

اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية – تحت محور سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها نحو البناء

الحضاري للأمة 20 – 18 " ذو القعدة 1428هـ / 28 – 30 نوفمبر 2007م نقلا عن

http://www.loghati.net/vb/t24870.html

364\_ "دور المتعلم في إنجاح عملية التعليم " https://www.new-educ.com

365\_ديالكتيك : https://ar.wikipedia.org/wiki يوم الزيارة 2017 / 03 / 15.

366\_ رأي توضيحي بشأن اعتماد علامات المراقبة المستمرة العياشي صالح .

https://www.djelfa.info/vb/archive/index.php/t-1895679.html جانفي 2016.

367\_زينة قابوق : "صعوبات تعلم اللغة العربية" https://mawdoo3.com يوم الزيارة 2017/01/10.

- 368\_عبد الرحمن الحطيبات: "استراتيجيات المدخل المنظومي في تدريس اللغة العربية" <http://www.odabasham.net> يوم الزيارة 2018/12/16 الساعة 21:21.
- 369\_عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الموسى، "متطلبات التعليم الإلكتروني"، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني... آفاق وتحديات الكويت 17-19 مارس 2007 م ،
- 370\_عمار بن عبد المنعم أمين، الدراسات البينية، رؤية لتطوير التعليم الجامعي، pdf .
- 371\_عميرة أيسر: "ظاهرة التسرب المدرسي في الجزائر" [www.almayadeen.net](http://www.almayadeen.net) الزيارة 03.25 ، 2018 ، الساعة 09.38 .
- 372\_فاطمة المطيري المدخل الوظيفي لتعليم اللغة:
- [https://www.abegs.org/aportal/article/article\\_detail?id=6467776288915456](https://www.abegs.org/aportal/article/article_detail?id=6467776288915456)
- 373\_الفروق الفردية بين الطلبة <http://www.almeshkat.net/vb/showthread.php?t=65432>
- 374\_فكري عابدين حسن صالح محجوب محمد التنقاري "المدخل الاتصالي وتعليم العربية وتعلمها للناطقين بغيرها"
- <https://www.scribd.com>
- 375\_محمد بودهان: "الأسباب الحقيقية لضعف مستوى اللغة العربية عن التلاميذ" <http://www.hespress.com> يوم 26 / 03 / 2018 الساعة 12:36 .
- 376\_محمد رجب فضل الله، المنحى الاتصالي وتنمية المهارات اللغوية، [www.horoof.Com](http://www.horoof.Com).
- 377\_محمد فاضل: "اعداد المواد التعليمية في تعليم اللغة العربية، دراسة في كتاب AKU CimtoBahasa Arab للصف الرابع ابتدائي" 2013 ; TAHUN 4 ; Al-BARO'Ah VOL .
- 378\_محمد مبخوت فن التقويم التربوي [www.mouwazaf-dz.com](http://www.mouwazaf-dz.com)
- 379\_مذهب العلموية . <https://ar.wikipedia.org/wiki> يوم الزيارة 2017 / 03 / 13 .
- 380\_مرضي بن غرم الله حسن الزهراني ، "المدخل التقني في تعليم اللغة العربية"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية المنعقد في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا /20-18 ذو القعدة/1428 هـ الموافق 28-30 /نوفمبر 2007م الموقع الإلكتروني:
- <https://www.slideshare.net/guestbfd7302/ss-3768722>



381\_مصطفى بن حمد بن سعود أمبوسعيدى، "الأسس اللغوية لبناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " <https://darfikr.com/article>

382\_معايير جودة كتاب لغتنا العربية للصفوف الأولية من المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصف في محافظة غزة إعداد د. داود درويش حلس .  
site.iugaza.edu.ps/dhelles/files/2010/02/Quality\_standards.doc تاريخ الزيارة أبريل 2013.

383\_مفاهيم التعليمية : <http://ykadri.ahlamontada.net/t362-topic> يوم الزيارة 2015/06/12.

384\_مفهوم المدخل وأنواعه في تعليم اللغة العربية <http://lughotudhod.blogspot.com>

385\_نصر الدين إدريس جوهر ، أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية، [www.lisanarabi.net](http://www.lisanarabi.net) ، يوم الزيارة 2015/10/26.

386\_هذا هو الفرق بين الثقافة والفلسفة. <http://almajd.net/2017/04/05>

# فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
شكر وعرفان	
مقدمة	أ-هـ
<p><b>الفصل الأول: التعليمية وتعليمية اللغة العربية من الاقتباس إلى محاولة التوطين</b></p> <p>- التعليمية: التعليمية لغة وترجمة، التعليمية وفوضى الاصطلاح في الاجتهاد العربي التعليمية (اصطلاحا) قلق الموضوع وحيرة التعريف التعليمية و البيداغوجيا قصة ارتباط و تواشج التعليم و التعلم من منظار التعليمية. العدة المفاهيمية للمثلث التعليمي. النقل التعليمي زوجا (المدرس / المعرفة) الوضعية التعليمية التعليمية (الموقف التعليمي) العقد التعليمي / العرف التصورات أو التمثلات العائق التعليمي الوضعية المشكل. البعد البنائي في التعليمية (ص58، 59). أهمية التعليمية تصانيف التعليمية</p> <p>أولا: من حيث العموم والخصوص.</p> <p>ثانيا: من حيث التنظير و التطبيق</p> <p>-تعليمية اللغات</p> <p>مرجعيات تعليميات اللغات</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- تعليمية اللغات والدراسات اللسانية.</li> <li>• تعليمية اللغات وسيكولوجيا التعلم.</li> <li>• تعليمية اللغات والدراسات السوسولوجية.</li> <li>• تعليمية اللغات وحقل البيداغوجيا.</li> <li>• تعليمية اللغات ومنهجية التعليم.</li> </ul> <p>- تعليمية اللغة العربية من الاقتباس إلى محاولة التوطين "</p> <p>تعليمية اللغة العربية في التراث العربي</p> <p>تعليمية اللغة العربية بين المفهوم والعدة من منظار واجتهاد الباحثة</p> <p>من حيث المفهوم، من حيث العدة المفاهيمية المثلث التعليمي في تعليمية اللغة العربية.- النقل التعليمي وعوائقه في تعليمية اللغة العربية الوضعية التعليمية في تعليمية اللغة العربية(-العقد التعليمي في تعليمية اللغة العربية)-التمثلات في تعليمية اللغة العربية-العائق التعليمي في تعليمية اللغة العربية-الوضعية المشكل في تعليمية اللغة العربية</p> <p>- اللغة العربية في التعليم بين جوهرية القضية وصدمة الواقع</p>	118-08
<p><b>الفصل الثاني: المنهاج الجزائري واللغة العربية في المرحلة الابتدائية من الإصلاح إلى إصلاح</b></p> <p>الإصلاح.</p> <p>مفاهيم المنهاج والمنهاج الجزائري ومحطات الإصلاح.</p> <p>مفاهيم المنهاج والمنهاج الجزائري الإصلاحات التربوية الجزائرية ومحطاتها، مفهوم الإصلاح التربوي والتعليمي محطات الإصلاح التربوي والتعليمي في الجزائر.</p> <p>المرحلة الابتدائية في التعليم الجزائري أطوارها أهميتها وأهدافها.</p>	193-121

	<p>اللغة العربية في بيداغوجيات المناهج الجزائية رحلة البحث عن الأنجع من الإصلاح إلى إصلاح الإصلاح.</p> <p>أولا : بيداغوجيا المضامين.</p> <p>ثانيا : بيداغوجيا الأهداف .</p> <p>ثالثا: بيداغوجيا المقاربة بالكفايات أمل إصلاح الإصلاح :</p> <p>قراءة ابستمولوجية في مصطلح المقاربة والكفاية. مفهوم المقاربة و الكفاية تعليمية</p> <p>خصائص الكفايات التعليمية المفاهيم المتعلقة بالكفايات التعليمية</p> <p>بيداغوجيا الكفايات :مفهوم بيداغوجيا الكفايات. مرجعيات بيداغوجيا المقاربة بالكفايات.</p> <p>مؤشرات الفاعلية في بيداغوجيا الكفايات. تصورات بيداغوجيا الكفايات لعناصر العملية</p> <p>التعليمية مصطلحات بيداغوجيا المقاربة بالكفايات. أنواع الكفايات في العملية التعليمية</p>
313-196	<p>الفصل الثالث :</p> <p>أسس بناء مناهج اللغة العربية وحضورها في البناء الجزائي للمرحلة الابتدائية من</p> <p>منظار المعلمين والمفتشين (دراسة نظرية تحليلية ميدانية) .</p> <p>1: أسس بناء مناهج اللغة العربية في تصور الواضعين (دراسة نظرية).</p> <p>1/1: مناهج اللغة العربية المفهوم ومتطلبات البناء.</p> <p>2/1: أسس بناء مناهج اللغة العربية المفهوم والتصنيفات .</p> <p>1/2/1 مفهوم أسس بناء مناهج اللغة العربية).</p> <p>2/2/1 تصنيفات أسس بناء مناهج اللغة العربية :</p> <p>1/2/2/1 الأساس المعرفي.</p> <p>2/2/2/1 الأساس النفسي .</p> <p>3/2/2/1 الأساس الاجتماعي .</p> <p>4/2/2/1 الأساس اللغوي المهاري .</p> <p>2/أسس بناء مناهج اللغة العربية وحضورها في البناء الجزائي في مرحلة الابتدائي من</p> <p>منظار المعلمين والمفتشين (دراسة ميدانية)</p> <p>استراتيجيات الفصل</p>
750-316	<p>الفصل الرابع : مكونات مناهج اللغة العربية بين تصور الواضعين ونظرة المعلمين</p> <p>والمفتشين في المرحلة الابتدائية (دراسة نظرية تحليلية ميدانية).</p> <p>1 : مكونات مناهج اللغة العربية في تصور الواضعين ( دراسة نظرية تحليلية لمناهج اللغة</p> <p>العربية في المرحلة الابتدائية) .</p> <p>1/1 أهداف وكفايات تعليم اللغة العربية .</p> <p>2/1 المحتوى في تعليم اللغة العربية .</p> <p>3/1 الأنشطة اللغوية الصفية و اللاصفية في تعليم اللغة العربية .</p> <p>4/1 مداخل و طرائق تعليم اللغة العربية .</p>

	<p>5/1 الوسائل التعليمية تعليم اللغة العربية</p> <p>6/1 الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية .</p> <p>7/1 البيئة المدرسية في تعليم اللغة العربية .</p> <p>8/1 التقويم والتقويم في تعليم اللغة العربية .</p> <p>2 : مكونات مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من منظور المعلمين والمفتشين.</p> <p>(دراسة ميدانية).</p> <p>استراتيجيات الفصل.</p>
909-753	<p>الفصل الخامس: المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتفاعلاته من المقاربة إلى التجسيد من منظور المعلمين والمفتشين والتلاميذ.</p> <p>1 <u>أولاً</u>: زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة نظرية تحليلية ميدانية).</p> <p>1/ زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة نظرية تحليلية) .</p> <p>1/1 قطب معلم الابتدائي .</p> <p>2/1 قطب متعلم الابتدائي .</p> <p>3/1 قطب المعرفة اللغوية في المرحلة الابتدائية</p> <p>4/1 الزمن التعليمي التعليمي لأنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.</p> <p><u>ثانياً</u>: زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية).</p> <p><u>ثالثاً</u>: تفاعل زوايا أقطاب المثلث التعليمي لتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية)</p> <p>1/ العلاقة الاستمولوجية (معلم / معرفة)</p> <p>2/ العلاقة البيداغوجية (معلم / متعلم)</p> <p>3/ العلاقة المعرفية (متعلم / معرفة)</p> <p>4/ الزمن التعليمي التعليمي</p> <p>استراتيجيات الفصل</p>
1067-912	<p>الفصل السادس: تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال تحليل الوثائق التربوية ومن منظور معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة وصفية تحليلية ميدانية)</p> <p><u>أولاً</u>: أنشطة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من خلال تحليل الكتب المدرسية والوثائق المرافقة لها</p> <p>1/ تعليمية نصوص كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.</p> <p>1/1 نصوص كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إحصاء ووصف .</p> <p>2/1 القيم المتضمنة في نصوص كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إحصاء وتحليل ونقد .</p> <p>أ/3 تعليمية المفردات المعجمية في نصوص كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية .</p> <p>4/1 تعليمية نصوص كتب اللغة العربية بين الصنافة والمسلكية .</p>

	<p>1/4/1 صنافه النصوص التعليمية في كتب اللغة العربية .</p> <p>2/4/1 مسكوة النصوص في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .</p> <p>2 تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال المناهج والوثائق التربوية المرافقة لها في المرحلة الابتدائية (دراسة وصفية تحليلية)</p> <p>1/2 أنشطة اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي ومسكياتها.</p> <p>2/2 أنشطة اللغة العربية للسنة ثانية ابتدائي ومسكياتها</p> <p>3/2 أنشطة اللغة العربية للسنة ثالثة ابتدائي ومسكياتها .</p> <p>4/2 أنشطة اللغة العربية للسنة رابعة ابتدائي ومسكياتها .</p> <p>5/2 أنشطة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ومسكياتها</p> <p>6/2 التمارين البنيوية في تعليمية اللغة العربية.</p> <p><b>ثانيا:</b> تعليمية أنشطة اللغة العربية من منظور معلمي ومفتشي وتلاميذ الابتدائي (دراسة ميدانية) .</p> <p>استراتيجيات الفصل</p>
1112-1069	الخاتمة .
1162-1114	ملاحق البحث.
1165-1163	قائمة مصطلحات البحث .
1174-1166	فهرس الجداول والمخططات والرسوم البيانية.
1201-1176	قائمة المصادر والمراجع.
1206-1203	فهرس الموضوعات .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تبحث الدراسة في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق المنهاج الجزائري ،وصفا وتحليلا وواقعا. والبقية من ذلك رصد أهم استراتيجيات المهتمين والفاعلين في الميدان التربوي والتعليمي لتحسين وتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية في هذه المرحلة القاعدية من التعليم الجزائري ، بقية لم نصل إليها إلا بعد ستة فصول متلاحمة متكاملة فيما بينها حواهما مجلدان اثنان ، فصول متنوعة حسب ما تقتضيه المنهجية وما تنادي به التعليمية، هذه الأخيرة ونظرا لما يشوب مصطلحها من غموض ناتج عن عدم الوصول إلى ماهيتها ومجالات اختصاصاتها . حاولنا التأصيل لها مع ضبط مجالات اشتغالها في الفصل الأول ، والذي تلاه الحديث عن المنهاج الجزائري ورحلة الإصلاح وإصلاح. وهو ما قادنا لتناول أسس بناء المنهاج الجزائري ومكوناته ،تناول نظري وتحليلي وميداني لجميع جزئياته وصولا لاستراتيجياته التحسينية والتطويرية، الممهدة بدورها للبحث في مجالات اشتغال تعليمية اللغة العربية على مستوى أقطاب المثلث التعليمي وتفاعل زواياه ،وعلى مستوى تعليمية أنشطة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق طموحات المنهاج الجزائري مقارنة و من منظار معلمي ومتعلمي ومفتشي هذه المرحلة تجسيدا .

## Abstract

The study examines the instruction of the Arabic language at the primary level according to the Algerian curriculum from three angles, description, analysis, and reality. The aim behind that is to monitor the most important strategies of those who are interested in and act in the educational field to improve and develop the teaching and learning of the Arabic language in this basic stage of Algerian education. We reach the aforementioned aim after thorough examination done in six coherent, integrated and diverse chapters as required by the methodology and the educational process. Due to the ambiguity surrounding the latter, resulting from the lack of access to its essence and areas of specialization, we try to consolidate it and control its fields of work in the first chapter. The latter also highlights the Algerian curriculum, its reform, and reform of the reform. This lead to the second chapter that deals with the basis of building the Algerian curriculum and its components, theoretically, analytically, and in field study that targets all of its parts and improving and developing strategies. The third chapter examines the educational fields of the Arabic language at the level of the educational triangle poles and the interaction of its angles, and at the level of instruction of the Arabic language activities in the elementary stage according to the ambitions of the Algerian curriculum, theoretically, and from the perspective of teachers, learners, and inspectors of this stage, embodying it.